

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNE STORYLINE
YAKLAŞIMINI EKLEMEK

Cansu TÜRKMEN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNE STORYLINE
YAKLAŞIMINI EKLEMELEMEK

ADDING A STORYLINE APPROACH TO PRIMARY SCHOOL THIRD GRADE LIFE
SCIENCE COURSE

Cansu TÜRKMEN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

İstanbul, 2021

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2021**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

29/11/2021

Cansu TÜRKMEN

ÖZGEÇMİŞ

2006-2010	Tokat/ Niksar Ahmet Altıkulaç Anadolu Lisesi
2010-2014	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2014-2016	Hakkari/ Yüksekova Büyükşehirlik Beldesi Ünlüce Mahallesi İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni
2016-2019	Tokat/ Niksar Atatürk İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni
2018-2019	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans
2019-2021	İstanbul/ Esenler Kazım Karabekir İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni
2019-2021	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans
2021-	İstanbul/ Zeytinburnu Şehitler Bilim ve Sanat Merkezi'nde Sınıf Öğretmeni

ÖN SÖZ

Sürekli değişen ve gelişen dünya ile birlikte öğrencilerin yeniliklere nasıl uyum sağlayacağı sorunu eğitim siteminde değişiklikler yapma ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla Yapılandırmacı öğrenme teorisi çerçevesinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, onları gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getiren ve anlamlı öğrenmeler sağlayan yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu araştırma Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı olarak ortaya çıkan ve çeşitli kademelerde kullanılan Storyline yaklaşımının Hayat Bilgisi dersinde uygulanabilirliğini ve etkililiğini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma birçok kişinin emeği ve desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırma süreci boyunca beni her zaman destekleyen ve motive eden, engin tecrübe ve bilgilerinden yararlandığım, öğrencisi olmaktan onur duyduğum kıymetli hocam Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL'a saygılarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde desteğini esirgemeyen, değerli görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan sayın hocam Öğretim Görevlisi Dr. Bülent ÖZDEN'e destekleri için teşekkür ederim. Uzman görüşlerini aldığım ve çalışmamda beni destekleyen değerli hocalarım Öğretim Görevlisi Dr. Seda Gül KARTAL, Öğretim Görevlisi Dr. Elif SARICAN'a teşekkürü borç bilirim.

Tez savunmamı şerefliendiren, ayrıntılı bir şekilde incelemeler yapıp teze katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU ve Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL'e çok teşekkür ederim.

Storyline yaklaşımı konusunda bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan Öğretim Görevlisi Dr. Hanifi ŞEKERCİ, Dr. Öğr. Üyesi Gülizar Şule TEPETAŞ CENGİZ ve Serkan Yaşar GÜNEY'e çok teşekkür ederim.

Araştırmayı gerçekleştirdiğim Kazım Karabekir İlkokulu müdürü Sayın Memduh CEYLAN'a, 3/D sınıfı öğrencileri ve öğretmenine destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte desteğini hep hissettiğim, tezime başladığım günden beri her zaman yanımda olan Ortodontist Dr. Hüseyin DEMİR'e teşekkür ederim. Araştırma süreci

boyunca görüşlerine başvurduğum, bilgi ve deneyimiyle beni her zaman aydınlatan çok kıymetli dostum Dr. Merve EKİZ'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her alanında beni destekleyen, bu günlere gelmemi sağlayan, maddi ve manevi katkılarını esirgemeyen aile bireylerimden öncelikle sevgili anneannem Sati TÜRKMEN ve annem Maviş TÜRKMEN'e çok teşekkür ediyorum. Her zaman yanımda olan canım ablam Cangül TÜRKMEN'e, emeğini ve desteğini hiç esirgemeyen Sefa TÜRKMEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Cansu TÜRKMEN

2021-İstanbul



ÖZET

Bu araştırma; ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanabilirliği ve etkililiğini değerlendirmek; öğrencilerin sınıf etkinliklerine yönelik algısı ve derse yönelik tutum düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle sınıf içi uygulamaların etkililiği nasıldır?
2. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen sınıf etkinliklerinin öğrenci algısına anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
4. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

Araştırmada karma araştırma modeline uygun iç içe gömülü desen kullanılmıştır. Araştırma temelde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır ancak tamamlayıcı rolde nicel boyut mevcuttur. Uygulama İstanbul ilinin Esenler ilçesindeki bir devlet ilkokulunda gerçekleşmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 24 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Sınıf Etkinliklerim Ölçeği, Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, çalışma yaprakları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, öz değerlendirme formları ve odak grup görüşme kayıtları kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için NCSS 2021 istatistik programı kullanılarak Hotelling tek gruplu T2 testi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulama süreci sonunda ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımı etkin ve uygulanabilir olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sınıf etkinliklerine yönelik; ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırları zorlama, konudan zevk alma puanlarında anlamlı

farklılaşma vardır. Storyline yaklaşımının Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı, öğrencilerin bu yaklaşımla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Storyline Yaklaşımı, Hayat Bilgisi, Algı, Tutum



ABSTRACT

The research was carried out to both evaluate the feasibility and effectiveness of the activities based on the Storyline approach, which were taught through face-to-face and distance education in the third grade primary school Life Sciences course, and determine the students' perceptions of in-class activities along with their level of attitude towards the course. In this context, answers are sought for the following research questions:

1. What is the effectiveness of in-class activities based on the Storyline approach in the third grade Life Sciences course?
2. What are the students' views about the activities carried out based on the Storyline approach through face-to-face and distance education in the third grade Life Sciences course?
3. Do the classroom activities based on the Storyline approach through face-to-face and distance education in the third grade Life Sciences course have a significant effect on the students' perceptions?
4. Do the activities based on the Storyline approach through face-to-face and distance education in the third grade Life Sciences course have a significant effect on the students' attitudes towards the course?

In accordance with mixed methods research design, grounded theory was adopted for the research. The research was primarily designed as a qualitative research; however, there is a quantitative dimension in a complementary role. The practice was carried out in a public primary school in Esenler, a district of Istanbul. The study group of the research consists of 24 third grade students. As data collection tools in the research; "My Classroom Activities Scale", "Attitude Scale Towards Life Sciences Course", worksheets, student diaries, researcher's diary, self-evaluation forms and focus group interview records were used.

Content and descriptive analysis were used to analyze the qualitative data of the research. For the analysis of quantitative data, Hotelling's one sample T2 test was performed using the NCSS 2021 statistical program.

According to the findings obtained from the research, at the end of the practice process, the Storyline approach, which was realized through face-to-face and distance education in the third grade Life Sciences course in primary school, was evaluated as

effective and applicable. There is a significant difference in the scores of students' interest, making choices, challenge, and enjoying the subject in terms of in-class activities. It was observed that the Storyline approach contributed positively to students' attitudes towards Life Sciences course and they had positive feelings and thoughts about this approach.

Keywords: Storyline Approach, Life Sciences course, Perception, Attitude



İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR.....	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix

BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayıtlılar	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Hayat Bilgisi Dersi: Tanım, Kapsam	6
2.1.1. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersinin Gelişimi	8
2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi	12
2.2.1. Yapılandırmacılığın Üç Türü.....	14
2.2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	14
2.2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık.....	15
2.2.1.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	17
2.2.3. Yapılandırmacı Teorinin İlkeleri	17
2.2.4. Yapılandırmacı Teoride Öğretmenin Rolü	18
2.2.5. Yapılandırmacı Teoride Öğrencinin Rolü	20
2.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	20
2.2.7. Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme	22
2.3. Storyline Yaklaşımı: Tanım, Kapsam	23
2.3.1. Storyline Yaklaşımının Tarihsel Süreci	25

2.3.2.	Storyline Yaklaşımının Yapısı.....	29
2.3.3.	Storyline Yaklaşımının Bölümleri.....	31
2.3.4.	Storyline Yaklaşımının Planlama Süreci	33
2.3.5.	Storyline Yaklaşımının İlkeleri.....	38
2.3.6.	Storyline Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	39
2.3.7.	Storyline Yaklaşımında Öğrencinin Rolü.....	41
2.3.8.	Storyline Yaklaşımında Değerlendirme.....	42
2.3.9.	Storyline Yaklaşımı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	43
2.4.	Sınıf Etkinlikleri Algısı ve Storyline Yaklaşımı	45
2.4.1.	İlgi Duyma	46
2.4.2.	Seçim Yapabilme.....	47
2.4.3.	Sınırları Zorlama.....	47
2.4.4.	Konudan Zevk Alma.....	48
2.5.	Tutum	49
2.6.	İlgili Araştırmalar	50
2.6.1.	Yurt İçi Araştırmaları.....	50
2.6.2.	Yurt Dışı Araştırmaları	58
BÖLÜM III: YÖNTEM		61
3.1.	Araştırmanın Modeli	61
3.2.	Araştırmanın Nitel Boyutu	63
3.3.	Araştırmanın Nicel Boyutu	66
3.4.	Çalışma Grubu.....	66
3.5.	Ortam.....	68
3.5.1.	Yüz Yüze Eğitim Ortamı	68
3.5.2.	Uzaktan Eğitim Ortamı	68
3.6.	Veri Toplama Araçları.....	69
3.6.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	69
3.6.2.	Sınıf Etkinliklerim Ölçeği.....	70
3.6.3.	Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	70
3.6.4.	Öz Değerlendirme Formları.....	71
3.6.5.	Araştırmacı ve Öğrenci Günlüğü.....	71
3.6.6.	Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Öğrenci Çalışma Yaprakları	72
3.6.7.	Odak Grup Görüşmesi Kayıtları	72

3.6.7.1. Görüşme Formunun Hazırlanması.....	72
3.6.7.2. Görüşmelerin Yapılması.....	73
3.7. Verilerin Toplanması.....	73
3.8. Verilerin Analizi.....	74
3.8.1. Nitel Verilerin Analizi	74
3.8.1.1. Öz Değerlendirme Formunun Analizi	74
3.8.1.2. Araştırmacı ve Öğrenci Günlüğünün Analizi.....	75
3.8.1.3. Storyline Etkinlikleri ve Çalışma Yapraklarının Analizi	75
3.8.1.4. Odak Grup Görüşmesinin Analizi	75
3.8.2. Nicel Verilerin Analizi.....	75
3.9. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği.....	77
3.10. Araştırmaya İlişkin Etik Uygulamalar	78
3.11. Storyline Etkinliklerin Uygulanması: İşlem Yolu.....	78
3.11.1. Eylem Araştırması Öncesinde Yapılanlar.....	78
3.11.2. Eylem Araştırması Sürecinde Yapılanlar	79
3.11.3. Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları....	81
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	84
4.1. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular	84
4.1.1. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular.....	84
4.1.1.1. Birinci Bölüm: Karakterlerin Oluşturulması ile İlgili Değerlendirme	84
4.1.1.2. İkinci Bölüm: Mekân Oluşturma ile İlgili Değerlendirme	88
4.1.1.3. Üçüncü Bölüm Birinci Olay: “Deniz Sarı Tozlar ile Tanışıyor” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi.....	91
4.1.1.4. Dördüncü Bölüm İkinci Olay: “Sera Gezisi” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi	98
4.1.1.5. Beşinci Bölüm Üçüncü Olay: “Tohumdan Fidana” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi	104
4.1.1.6. Altıncı Bölüm Dördüncü Olay: “Deniz Kampa Gidiyor” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi.....	110

4.1.1.7. Yedinci Bölüm Beşinci Olay: “Ormanlar Yanıyor” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi.....	126
4.1.1.8. Sekizinci Bölüm Altıncı Olay: “Doğa Savaşçıları” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi	138
4.1.1.9. Dokuzuncu Bölüm Yedinci Olay: “Dönüşüm Zamanı” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi.....	149
4.1.1.10. Onuncu Bölüm: “Çevre Günü Şenliği” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi	160
4.1.1.11. On Birinci Bölüm: Değerlendirme	165
4.1.2. “Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşleri Nelerdir?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular.....	166
4.1.2.1. “Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersi Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusu ile İlgili Bulgular	166
4.1.2.2. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersleri Hoşuna Gitti mi? En Çok Beğendiğin Etkinlikler Hangileri Oldu?” Sorusu ile İlgili Bulgular	167
4.1.2.3. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusu ile İlgili Bulgular	169
4.1.2.4. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Cevabın Evetse Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsun?” Sorusu ile İlgili Bulgular	170
4.1.2.5. “Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersleri Hoşuna Gitti mi? En Çok Beğendiğin Etkinlikler Hangileri Oldu?” Sorusu ile İlgili Bulgular	172
4.1.2.6. “Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusu ile İlgili Bulgular	173

4.1.2.7. “Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Cevabın Evetse Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsun?” Sorusu ile İlgili Bulgular	175
4.1.2.8. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile Yaptığın Tüm Etkinlikleri Uzaktan Eğitimle de Yapabildin mi? Cevabın Evetse Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşlerini Paylaşır Mısın?” Sorusu ile İlgili Bulgular	176
4.1.2.9. “Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımında Grup Çalışmaları Hoşuna Gitti mi? Bu Konuda Neler Söylemek İstersin?” Sorusu ile İlgili Bulgular..	178
4.1.2.10. “Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersinin Farklı Konularını Tekrar İşlersek Bu Derse Katılmak İster misin? Bu Konuda Neler Söylemek İstersin?” Sorusu ile İlgili Bulgular..	179
4.1.2.11. “Başka Derslerin Konularını Öyküleştirme Yaklaşımı ile Öğrenmek İster misin? Cevabın Evetse Hangi Derslerin Konularını Öyküleştirme Yaklaşımı ile Öğrenmek İstersin?” Sorusu ile İlgili Bulgular	181
4.2. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular	182
4.2.1. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin İlgi Duyabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular.....	182
4.2.2. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Seçim Yapabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	183
4.2.3. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Sınırları Zorlayabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	184
4.2.4. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin	

Öğrencilerin Konudan Zevk Alabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	185
4.2.5. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	186
BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA	188
5.1. Sonuç	188
5.1.1. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimle Gerçekleşen Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiği Nasıldır?.....	188
5.1.2. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Gerçekleşen Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşleri Nelerdir?	189
5.1.3. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin İlgi Duyabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?	190
5.1.4. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Seçim Yapabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır? ..	190
5.1.5. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Sınırları Zorlamalarına Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır? ..	190
5.1.6. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Konudan Zevk Almalarına Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?.....	190
5.1.7. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?	191
5.2. Tartışma.....	191
5.3. Öneriler.....	196

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	196
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	196
KAYNAKÇA.....	198
EKLER	213
Ek-1: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	213
Ek-2: Sınıf Etkinliklerim Ölçeği	214
Ek-4: MEB İzni	217
Ek-5: Veli İzin Formu	219
Ek-6: Örnek Ders Planı	220
Ek-7: Örnek Etkinlik Değerlendirme Ölçütleri	221
Ek-8: Etkinlik Öz Değerlendirme Formu	222
Ek-9: Yapılandırılmış Uzman Görüşü Formu	223
Ek-10: Teşekkür Belgesi	227
Ek-11: Uygulama Süreci Fotoğrafları	228

KISALTMALAR

EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
HBTÖ	: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SEÖ	: Sınıf Etkinliklerim Ölçeği



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Storyline Anlatım Yolları Şeması	32
Tablo 2.2.	Storyline Yaklaşımı Plan Formatı	34
Tablo 2.3.	Storyline Yaklaşımı Öğrenme Süreci Planlama Basamakları	37
Tablo 2.4.	Geleneksel Öğretimde ve Storyline Yaklaşımında Öğretmen Rollerı	39
Tablo 3.1.	Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	67
Tablo 3.2.	Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi	69
Tablo 3.3.	“Sınıf Etkinliklerim Ölçeği” ve “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile Toplanan Nicel Verilere Ait Çok Değişkenli Normallik Analizi Değerleri	76
Tablo 3.4.	Doğada Hayat Ünitesinde Yer Alan Kazanımlar	78
Tablo 3.5.	Storyline Öğretim Süreci ve Etkinlikleri Tablosu	80
Tablo 4.1.	“Bitkiler Olmasaydı Neler Olurdu?” Çalışma Yaprağının Frekans Dağılımı	92
Tablo 4.2.	“Zihin Haritası Oluşturalım” Çalışmasının Frekans Dağılımı	93
Tablo 4.3.	Öz Değerlendirme Formu-1 Frekans Dağılımı	97
Tablo 4.4.	“Bahçemin Planı” Etkinliği Frekans Dağılımı	100
Tablo 4.5.	“Tohumdan Fidana” Deneyi Frekans Dağılımı	105
Tablo 4.6.	Öz Değerlendirme Formu-2 Frekans Dağılımı	108
Tablo 4.7.	“Deniz Kampta!” Tasvirlerinin Frekans Dağılımı	110
Tablo 4.8.	“Yönümüzü Bulalım” Çalışma Yaprağının Frekans Dağılımı	112
Tablo 4.9.	“Yön Yıldızı Yapalım” Etkinliğinin Frekans Dağılımı	114
Tablo 4.10.	“Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum” Etkinliğinin Frekans Dağılımı	118
Tablo 4.11.	Öz Değerlendirme Formu-3 Frekans Dağılımı	123
Tablo 4.12.	“Sözlü Sunum” Frekans Dağılımı	126
Tablo 4.13.	“Pano Oluşturalım” Etkinliğinin Frekans Dağılımı	130
Tablo 4.14.	Öz Değerlendirme Formu-4 Frekans Dağılımı	136
Tablo 4.15.	“Doğa Savaşçıları” Betimlemelerinin Frekans Dağılımı	139
Tablo 4.16.	“Haydi, Bir Dernek Kuralım” Çalışma Yaprağı Frekans Dağılımı	142
Tablo 4.17.	Öz Değerlendirme Formu-5 Frekans Dağılımı	146
Tablo 4.18.	“Kampanyada Yapılacak Çalışmalar” Çalışma Yaprağı Frekans Dağılımı	149
Tablo 4.19.	“Dönüşüm Zamanı” Çalışma Yaprağı Frekans Dağılımı	151
Tablo 4.20.	“Atma, Tasarla!” Etkinliğinin Frekans Dağılımı	152

Tablo 4.21. Öz Değerlendirme Formu-6 Frekans Dağılımı	158
Tablo 4.22. “Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersi Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna Alınan Cevaplar	166
Tablo 4.23. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersleri Hoşuna Gitti mi? En Çok Beğendiğin Etkinlikler Hangileri Oldu?” Sorusuna Alınan Cevaplar	168
Tablo 4.24. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusuna Alınan Cevaplar	169
Tablo 4.25. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Cevabın Evetse Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsun?” Sorusuna Alınan Cevaplar	171
Tablo 4.26. “Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersleri Hoşuna Gitti mi? En Çok Beğendiğin Etkinlikler Hangileri Oldu?” Sorusuna Alınan Cevaplar	172
Tablo 4.27. “Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusuna Alınan Cevaplar	173
Tablo 4.28. “Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsun?” Sorusuna Alınan Cevaplar	175
Tablo 4.29. “Yüz Yüze Eğitim ile Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile Yaptığın Tüm Etkinlikleri Uzaktan Eğitimle de Yapabildin mi?” Sorusuna Alınan Cevaplar	176
Tablo 4.30. “Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşlerini Paylaşırmısın?” Sorusuna Alınan Cevaplar	177
Tablo 4.31. “Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımında Grup Çalışmaları Hoşuna Gitti mi? Bu Konuda Neler Söylemek İstersin?” Sorusuna Alınan Cevaplar	178
Tablo 4.32. “Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersinin Farklı Konularını Tekrar İşlersek Bu Derse Katılmak İster misin? Bu Konuda Neler Söylemek İstersin?” Sorusuna Alınan Cevaplar	180

Tablo 4.33. “Başka Derslerin Konularını Öyküleştirme Yaklaşımı ile Öğrenmek İster Misin? Hangi Derslerin Konularını Öyküleştirme Yaklaşımı ile Öğrenmek İstersin?” Sorusuna Alınan Cevaplar	181
Tablo 4.34. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin İlgi Duyabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling-Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları.....	182
Tablo 4.35. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Seçim Yapabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları	183
Tablo 4.36. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Sınırları Zorlayabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları. 184	
Tablo 4.37. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Konudan Zevk Alabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları. 186	
Tablo 4.38. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarına Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları	187

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Hayat Bilgisi Dersi Kapsamı.....	7
Şekil 2.2.	Tematik Yaklaşım Şeması.....	27
Şekil 2.3.	Storyline Öğretim Süreci ve Bölümleri.....	31
Şekil 3.1.	Araştırma Kullanılan Yöntem Şeması.....	63
Şekil 3.2.	Eylem Araştırmasında İzlenecek Yol.....	64
Şekil 3.3.	Araştırmada Kullanılan Eylem Araştırması Şeması.....	65
Şekil 4.1.	Ö3 Biyografi Formu	85
Şekil 4.2.	Ö5 Biyografi Formu	85
Şekil 4.3.	Ö13 Karakter Tanıtım Kartı	85
Şekil 4.4.	Ö8 Öğrenci Karakteri	86
Şekil 4.5.	Ö19 Öğrenci Karakteri	86
Şekil 4.6.	Ö9 Öğrenci Günlüğü	86
Şekil 4.7.	Ö3 Öğrenci Günlüğü	87
Şekil 4.8.	Mekân Oluşturma Sürecine Ait Etkinlik Fotoğrafları.....	88
Şekil 4.9.	Ö8 Öz Değerlendirme Formu.....	89
Şekil 4.10.	Ö20 Öz Değerlendirme Formu.....	89
Şekil 4.11.	Ö10 Öğrenci Günlüğü	90
Şekil 4.12.	Ö25 Öğrenci Günlüğü	90
Şekil 4.13.	Ö8 Çalışma Yapağı	92
Şekil 4.14.	Ö22 Çalışma Yapağı	93
Şekil 4.15.	Ö7 Öğrenci Zihin Haritası Ürünü.....	94
Şekil 4.16.	Ö15 Öğrenci Zihin Haritası Ürünü.....	94
Şekil 4.17.	Ö3 Öğrenci Günlüğü	95
Şekil 4.18.	Ö19 Öğrenci Zihin Haritası Ürünü.....	95
Şekil 4.19.	Ö20 Öğrenci Günlüğü	95
Şekil 4.20.	Öz Değerlendirme Formu.....	97
Şekil 4.21.	Ö9 Öz Değerlendirme Formu.....	98
Şekil 4.22.	Bahçemin Planı Etkinliği	99
Şekil 4.23.	Bitkiye Dönüşebilecek Ürünler.....	100
Şekil 4.24.	Ö12 Çalışma Yapağı	101
Şekil 4.25.	Ö21 Çalışma Yapağı	101
Şekil 4.26.	Etkinliğe İlişkin Fotoğraflar	102

Şekil 4.27.	Ö15 Öğrenci Günlüğü	102
Şekil 4.28.	Ö9 Öğrenci Günlüğü	103
Şekil 4.29.	Tohumdan Fidana Deney Fotoğrafı	104
Şekil 4.30.	Deney Raporu.....	105
Şekil 4.31.	Ö15 Deney Raporu Hipotez Değerlendirilmesi	106
Şekil 4.32.	Ö10 Deney Raporu Hipotez Değerlendirilmesi	106
Şekil 4.33.	Ö10 Deney Raporu Gözlem Sonuçları Değerlendirilmesi	106
Şekil 4.34.	Ö16 Öğrenci Günlüğü	107
Şekil 4.35.	Ö2 Öğrenci Günlüğü	107
Şekil 4.36.	Öz Değerlendirme Formu 2.....	108
Şekil 4.37.	Ö1 Öz Değerlendirme Formu.....	109
Şekil 4.38.	Ö22 Öz Değerlendirme Formu.....	109
Şekil 4.39.	Ö8 Kamp Tasviri.....	110
Şekil 4.40.	Ö22 Kamp Tasviri.....	111
Şekil 4.41.	“Yönümüzü Bulalım” Çalışma Yaprağı.....	112
Şekil 4.42.	Ö20 Çalışma Yaprağı	113
Şekil 4.43.	Ö16 Çalışma Yaprağı	113
Şekil 4.44.	Ö22 Çalışma Yaprağı	114
Şekil 4.45.	Ö1 Yön Yıldızı Ürünü.....	115
Şekil 4.46.	Ö13 Yön Yıldızı Ürünü.....	115
Şekil 4.47.	Ö9 Yön Yıldızı Ürünü.....	116
Şekil 4.48.	Dijital Pano.....	116
Şekil 4.49.	Dijital Pano 2.....	117
Şekil 4.50.	“Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum” Etkinliği	117
Şekil 4.51.	Ö26 Yön Bulma Kartı	118
Şekil 4.52.	Ö10 Yön Bulma Kartı	119
Şekil 4.53.	Ö15 Öğrenci Günlüğü	119
Şekil 4.54.	Ö9 Öğrenci Günlüğü	120
Şekil 4.55.	Ö17 Öğrenci Günlüğü	120
Şekil 4.56.	Ö4 Öğrenci Günlüğü	121
Şekil 4.57.	Ö13 Öğrenci Günlüğü	121
Şekil 4.58.	Ö8 Öğrenci Günlüğü	121
Şekil 4.59.	Öz Değerlendirme Formu-3	122
Şekil 4.60.	Ö14 Öz Değerlendirme Formu.....	123

Şekil 4.61.	Ö4 Öz Değerlendirme Formu.....	124
Şekil 4.62.	Ö14 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	124
Şekil 4.63.	Ö8 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	125
Şekil 4.64.	Ö20 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	125
Şekil 4.65.	Ö22 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	125
Şekil 4.66.	Ö8 Sunum Kartı	126
Şekil 4.67.	Ö10 Sunum Kartı	127
Şekil 4.68.	Ö20 Sunum Görseli.....	127
Şekil 4.69.	Ö9 Sunum Görseli.....	128
Şekil 4.70.	Ö23 Bilgi Kartı.....	128
Şekil 4.71.	Dijital Pano.....	129
Şekil 4.72.	Dijital Pano 2.....	130
Şekil 4.73.	Ö5 Öğrenci Çalışması	131
Şekil 4.74.	Ö14 Öğrenci Çalışması	131
Şekil 4.75.	Ö9 Öğrenci Çalışması	132
Şekil 4.76.	Ö22 Hayvan Sevgisi Kitapçığı.....	132
Şekil 4.77.	Ö8 ve Ö10 Şiir Çalışması.....	133
Şekil 4.78.	Ö15 Öğrenci Günlüğü	133
Şekil 4.79.	Ö27 Öğrenci Günlüğü	134
Şekil 4.80.	Ö10 Öğrenci Günlüğü	134
Şekil 4.81.	Öz Değerlendirme Formu-4	136
Şekil 4.82.	Ö2 Öz Değerlendirme Formu.....	136
Şekil 4.83.	Ö22 Öz Değerlendirme formu.....	137
Şekil 4.84.	Ö8 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	137
Şekil 4.85.	Ö15 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	138
Şekil 4.86.	Ö12 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	138
Şekil 4.87.	Ö10 Öğrenci Çalışması	139
Şekil 4.88.	Ö16 Öğrenci Çalışması	140
Şekil 4.89.	Ö14 Öğrenci Çalışması	140
Şekil 4.90.	“Haydi Bir Dernek Kuralım” Çalışma Yaprağı	141
Şekil 4.91.	Ö7 Çalışma Yaprağı	142
Şekil 4.92.	Ö4 Çalışma Yaprağı	142
Şekil 4.93.	Ö15 Çalışma Yaprağı	143
Şekil 4.94.	Ö22 Öğrenci Günlüğü	144

Şekil 4.95. Ö1 Öğrenci Günlüğü	144
Şekil 4.96. Ö15 Öğrenci Günlüğü	144
Şekil 4.97. Ö16 Öğrenci Günlüğü	145
Şekil 4.98. Öz Değerlendirme Formu-5	146
Şekil 4.99. Ö7 Öz Değerlendirme Formu.....	147
Şekil 4.100. Ö21 Öz Değerlendirme Formu.....	147
Şekil 4.101. Ö21 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	148
Şekil 4.102. Ö21 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	148
Şekil 4.103. Ö5 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	148
Şekil 4.104. Ö7 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu	148
Şekil 4.105. “Kampanyada Yapılacak Çalışmalar Öneriyorum” Çalışma Yaprağı	149
Şekil 4.106. Ö18 Çalışma Yaprağı	150
Şekil 4.107. Ö17 Çalışma Yaprağı	150
Şekil 4.108. Ö20 Çalışma Yaprağı	150
Şekil 4.109. Ö13 Çalışma Yaprağı	151
Şekil 4.110. Ö19 Çalışma Yaprağı	151
Şekil 4.111. Ö20 Çalışma Yaprağı	152
Şekil 4.112. Ö13 Öğrenci Tasarımı	153
Şekil 4.113. Ö10 Öğrenci Ürünü	153
Şekil 4.114. Ö17 Öğrenci Ürünü	154
Şekil 4.115. Ö8 Öğrenci Ürünü	154
Şekil 4.116. Ö3 Öğrenci Çalışması	155
Şekil 4.117. Ö1 Öğrenci Günlüğü	155
Şekil 4.118. Ö8 Öğrenci Günlüğü	156
Şekil 4.119. Ö10 Öğrenci Günlüğü	156
Şekil 4.120. Ö27 Öğrenci Günlüğü	157
Şekil 4.121. Öz Değerlendirme Formu-6	158
Şekil 4.122. Ö5 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu	158
Şekil 4.123. Ö10 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu	159
Şekil 4.124. Ö8 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu	159
Şekil 4.125. Ö8 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu	159
Şekil 4.126. Ö23 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu	160
Şekil 4.127. Ö16 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu	160
Şekil 4.128. Ö20 Öğrenci Davetiyesi	161

Şekil 4.129. Ö14 Öğrenci Davetiyesi	161
Şekil 4.130. Ö10 Öğrenci Davetiyesi	161
Şekil 4.131. Ö8 ve Ö10 Öğrencilerinin Hazırlık Görselleri	162
Şekil 4.132. Ö20 Öğrenci Sunumu	162
Şekil 4.133. Ö3 Öğrenci Sunumu	162
Şekil 4.134. Ö8, Ö10 ve Ö13 Öğrenci Sunumu	163
Şekil 4.135. Ö13 Öğrenci Günlüğü	163
Şekil 4.136. Ö14 Öğrenci Günlüğü	164
Şekil 4.137. Ö10 Öğrenci Günlüğü	164
Şekil 4.138. Ö15 Öğrenci Günlüğü	165



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, varoluşundan bu yana bireysel, grupsal ve toplumsal olarak çeşitli etkinlikler içerisinde yer almaktadır. Bu süreç devam ederken, bulunulan çağa uygun olarak değişimler meydana gelmektedir. Hayatın her alanında hızla gerçekleşen değişimler, yeniliklere nasıl uyum sağlanacağı sorununu beraberinde getirmektedir.

Eğitim sistemi de devamlı olarak değişmektedir. Son yıllarda, eğitimde anlayış değişikliği meydana gelmiştir. Çeşitli ülkeler değişime ayak uydurabilmek amacıyla eğitim sistemlerinde yenilikler yapmıştır (Karip, 1996). İhtiyaçlara yönelik olarak yeni strateji, uygulama ve donanımların gerekliliği üzerinde durulmuştur. Yaşam boyu öğrenme, eğitim sistemlerinin önemli bir unsuru haline gelmiştir. Bilgiyi sadece almak ve depolamak yerine bilginin hayata dönük olarak sunulması, var olan bilgilerle yeni bilgilerin üretilmesi ve toplumsal gelişimin eğitim aracılığıyla sağlanması ihtiyacı doğmuştur. Bu sebeple davranışçı eğitim yaklaşımından, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçiş yapılmaya çalışılmıştır. Türkiye’de de 2005 yılından itibaren program geliştirme çalışmalarıyla birlikte yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hayata geçirilmiştir.

20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye başlayan ve çeşitli uygulamalara temel olan yapılandırmacı yaklaşım son zamanlarda eğitim alanında da uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında yaşadığı tecrübelerden anlam çıkarma süreci sonunda bilgiyi yapılandırma gereksinimi ortaya çıkmakta ve öğrenme süreci hayat boyu devam etmektedir (Açıkgöz, 2004). Günümüzde bireylerden sadece bilen değil, bilgiye kendisi ulaşabilen ve günlük hayatında bu bilgiyi işlevsel olarak uygulayabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Sorgulayan, araştıran, problem çözebilen, karar verebilen bireylerin yetiştirilmesi ve onların değişen koşullara uyum sağlayabilmesi amaçlanmaktadır.

Hayat Bilgisi, sözü edilen becerilerin kazandırılmasında küçük yaşlardan itibaren etkili olabilecek önemli bir derstir. Çocuğun çevresine başarılı ve etkin bir şekilde uyum sağlamasını gerçekleştiren ilk derstir (Binbaşıoğlu, 2003). İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda

okutulan Hayat Bilgisi dersi önemli bir amaca sahiptir. Bu ders ile öğrencilerin akademik ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmesi; araştıran, iletişim kurabilen, problem çözebilen ve olumlu kişilerarası ilişkiler kurabilen bireyler olmaları sağlanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye’de uygulanması ile birlikte Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda da önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Programda yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde işlenen Hayat Bilgisi derslerinde öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanarak çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamaları, hayata dönük etkinliklere aktif olarak katılmaları ve öğrenme sürecinden keyif almaları için yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu yaklaşımlardan biri de “Storyline” yaklaşımıdır. Bu birbiri ile bağlantılı sıralı öykü dizilerine ait çeşitli etkinlikler kullanılarak çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problem durumlarını irdelemelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Hayat Bilgisi dersi kapsamında düşünüldüğünde bu yaklaşım öğrencilerin dikkatini çekerek ve süreç boyunca merak duygusunun verdiği motivasyonla etkili ve eğlenerek öğrenmeyi sağlayan bir bağlam oluşturmaktadır. Bu öğrenme sürecinde öğrenciler öykü dizilerini geliştirerek kendi öğrenmelerini sahiplenir. Hayat Bilgisi dersinin öğretildiği ilkökul 1, 2 ve 3. sınıfta çocuklar somut işlemler döneminde. Storyline yaklaşımının özellikleri incelendiğinde çocukların gelişimine uygun olduğu görülmektedir.

İlkokulun ilk üç sınıfında çocukların hayal dünyaları oldukça zengindir. Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesi için çocukların bu özelliklerinden hareket etmek, masal ve hikâyelerden faydalanmak, yaşadıkları dünyaya başarılı ve etkili uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır (Baysal, 2006).

Storyline yaklaşımında süreç, öğretmenin müfredata uygun bir çalışma başlığına karar vermesiyle başlar. Öğretmen daha sonra “mekân”, “karakterler” ve “olaylar” oluşturacak bölüm dizisini planlar. Oluşturulan öykü dizisi, konuyu doruğa ulaşan bir olaya veya sonuca doğru yönlendirir (Harkness, 2007). Bu yaklaşımının Hayat Bilgisi derslerinde kullanılmasının çocukları birçok alanda geliştireceği düşünülmektedir. Nitekim bu yaklaşımda çocuklar öyküyü ilerletmek için okur, yazar, problem çözer, internetten araştırma yapar ve işbirliği içinde çalışır.

Son zamanlarda artan kişisel kaygılardan biri de çocukların dikkat süresinin kısalmasıdır. Akıllı telefonlar, bilgisayar oyunları, sosyal ağlar, modern yaşamın stresleri

konu üzerinde yoğunlaşmayı ve öğrenmeyi etkilemektedir. Storyline yaklaşımında çocukların kendi ders tasarımlarını oluşturmaları yoluyla öğrenme arzusunun (tekrar) uyanabileceği düşünülmektedir (Schwänke, 2018).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen amaçların gerçekleşebilmesi ve bilgi, beceri, tutum, değerlerin nitelikli bir şekilde kazandırılması için yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak disiplinler arası öğrenmeyi etkin kılan, 21. yy becerileri kazandırılmasında önemli rol oynayacağı düşünülen Storyline yaklaşımının kullanımının Hayat Bilgisi dersi için işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımının uygulanabilirliğini ve etkililiğini değerlendirmek, yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırları zorlama ve konudan zevk alma durumu ile ilgili öğrenci algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu süreçle ilgili olarak Hayat Bilgisi dersine yönelik öğrenci tutum düzeylerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Araştırma, yüz yüze ve uzaktan öğretim şeklinde iki farklı öğrenme ortamında gerçekleşmiştir. Böylece Storyline yaklaşımında farklı öğrenme ortamlarının, öğrenciler üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde; Türkiye'de Storyline yaklaşımını konu alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda ise genellikle akademik başarının ölçülmesini amaçlamıştır. İlkokul düzeyinde Hayat Bilgisi dersinde bu konu ile ilgili sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle planlanan çalışmanın ana sorusu: "İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanabilirliği ve etkililiği; sınıf etkinliklerine yönelik öğrenci algısı ve derse yönelik tutum düzeyleri nedir?" şeklinde ifade edilebilir. Böyle bir çalışmanın Storyline yaklaşımını sınıfında uygulamak isteyen öğretmenlere ve alanda çalışmayı düşünen akademisyenlere yol gösterici olması umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, "İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin; uygulanabilirliğini ve etkililiğini değerlendirmek, sınıf etkinliklerine yönelik öğrenci algısı ve derse yönelik tutum

düzeylerini tespit etmek” amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle sınıf içi uygulamaların etkililiği nasıldır?
2. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgi duyabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
4. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seçim yapabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
5. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlayabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
6. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin konudan zevk alabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?
7. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan bu araştırmanın:

1. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’e bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımını etkili kullanmalarını sağlaması açısından,
2. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Storyline yaklaşımının geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından,
3. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutması açısından,
4. Konu ile ilgilenen araştırmacılara yol göstermesi açısından,
5. Eğitim öğretim materyalleri hazırlayan kurum ve kişilere, yayınevlerine katkı sağlaması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma:

1. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi ünitelerinden “Doğada Hayat” ile,
2. Uygulama süreci, yüz yüze eğitim için dört hafta 16 ders saati, uzaktan eğitim için dört hafta 16 ders saati olmak üzere; toplam sekiz hafta 32 ders saati ile,
3. Zaman açısından 2020–2021 eğitim-öğretim yılı ile,
4. Örneklem açısından ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Öğrencilerin veri toplama araçlarına içten, tarafsızca ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Storyline yaklaşımı: Storyline yaklaşımı genellikle başlangıcının öykü ile yapıldığı ve öykünün zaman, mekân ve karakter bağlantıları ile güçlendirilmesinden sonra aşamalı konular bütünü içerisinde ele alındığı bir yaklaşımdır (Tepetaş, 2011).

Hayat Bilgisi: Hayat Bilgisi dersi bilgi temelini sosyal bilimler (tarih, coğrafya, yurttaşlık vb.) ile doğa bilimlerinden (sağlık, güvenlik, biyoloji, fizik ve kimya vb.) alan, çocukların gelişimine uygun bir şekilde hazırlanmış, hayata dönük olarak yetiştirilen öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve “sosyal bilgiler” ile “fen ve teknoloji” derslerinin temelini oluşturan bir öğretim programıdır (Baysal, 2006).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Hayat Bilgisi dersi, Yapılandırmacı öğrenme ve Storyline yaklaşımı, sınıf etkinlikleri algısı ve tutum ile ilgili alan yazında yer alan bilgilere değinilmektedir.

2.1. Hayat Bilgisi Dersi: Tanım, Kapsam

Çocukların iyi birer vatandaş olmasını sağlamak ve onları milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek için gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak ilkokulun temel amaçlarındandır. İlkokulda bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için çeşitli temel bilgi, beceri ve tutum kazandıran derslere yer verilmektedir. Hayat Bilgisi dersi de bu derslerden biri olarak müfredatta yer almaktadır (Gültekin, 2015, s. 16). Eğitimin temel amaçlarına bakıldığında “Hayat Bilgisi” dersi ile “eğitim” arasında çok yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Eğitim yoluyla çocuğun çevresine, “başarılı”, “etkin” ya da “olumlu” bir şekilde uyum sağlaması amaçlanmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde Hayat Bilgisi dersi oldukça işlevseldir (Binbaşioğlu, 2003, s. 36). Bu ders ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulmaktadır (Sönmez, 2005). Türkiye’de Hayat Bilgisi dersi çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır.

Çilenti (1988)’ye göre Hayat Bilgisi dersi, çocuğun çevresine uyum sağlamasını, yaratıcı ve çoklu düşünmesini ve problem çözme becerilerinin gelişimini sağlayan temel bir derstir. Tay (2007)’a göre ise bu dersin amacı öğrencilerin içinde bulundukları çevreyi tanımasını ve uyumunu sağlayarak karşılara çıkan problemleri çözebilecek becerileri kazandırmaktır. Yapılan bu tanımlar ile Hayat Bilgisi dersinin çocuğun yaşadığı toplumu tanıyarak uyum içinde olmasını ve günlük hayat problemleri ile yüzleştirerek çeşitli düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

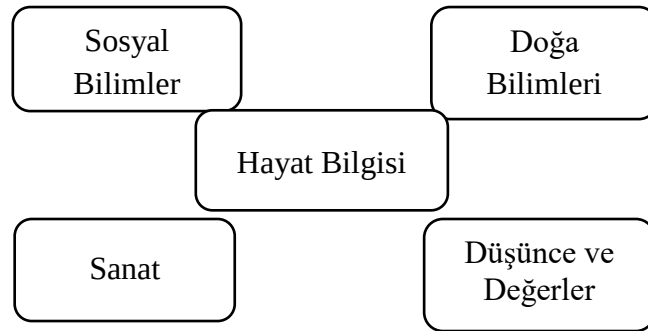
Hayat Bilgisi dersi diğer derslerin işlenmesine katkı sağlarken Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerine de temel oluşturmaktadır (Gültekin, 2015, s. 16). Baysal (2006)’a göre Hayat Bilgisi dersi “bilgi temelini sosyal bilimler (tarih, coğrafya, yurttaşlık vb.) ile doğa bilimlerinden (sağlık, güvenlik, biyoloji, fizik ve kimya vb.) alan, çocukların gelişimine uygun olarak hazırlanmış, hayata dönük olarak yetiştirilen öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve “sosyal bilgiler” ile “fen ve teknoloji” derslerinin temelini oluşturan bir öğretim programıdır. Türkiye’de ilkokullarda çocuklara hayat ve vatandaşlık ile ilgili bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar bu ders

kapsamında kazandırılmaya çalışılmaktadır (Sağlam, 2015). Bu tanımlara göre ise Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilere çeşitli bilgi ve beceriler kazandırılarak onların etkin bir birey ve vatandaş olması amaçlanmıştır. Bu ders Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerine temel oluşturduğu vurgulanmaktadır.

Kabapınar (2007)'a göre Hayat Bilgisi dersi çocuğun doğup hayata başladığı andan 6-7 yıl sonrasına kadar hayatı nasıl anlamlandırdığı ile ilgili tecrübeleri odağında, sonraki hayatına yönelik bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini toplumsal ve fiziki boyutta anlamlandırmasına yardımcı olmayı amaçlar. Sönmez (2005)'e göre ise Hayat Bilgisi dersi, sosyal gerçeklik ve doğa ile güvenilir bir bağlantı kurma süreci ve sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Yapılan bu tanımlardan yola çıkılarak Hayat Bilgisi dersinin çocuğun hayatla çeşitli bağlantılar kurmasına ve hayatı anlamlandırmasına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır.

Bu temel ders programında yer alan önemli derslerdendir (MEB, 2009). Hayat Bilgisi dersinin konuları incelendiğinde genel olarak hayatın içinden ve sosyal hayatta karşılaşılması mümkün olan olay ve olguları içinde barındırmaktadır. Öğrenciler için önemli bir yeri olan bu dersin odağında yaşam vardır (Güven, 2010).

Aşağıdaki şekil 2.1.'de Hayat Bilgisi dersinin kapsamındaki ögeler yer almaktadır (Sönmez, 2010, s. 2).



Şekil 2.1. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamı

Şekil 2.1. incelendiğinde Hayat Bilgisi dersinin sosyal bilimler, doğa bilimleri, sanat, düşünce ve değerleri içerdiği görülmektedir (Sönmez, 2010).

2.1.1. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersinin Gelişimi

Hayat Bilgisi dersinin Türkiye’de gelişimi incelendiğinde Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana pek çok kez müfredat geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu ders Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarından beri çocukların iyi ve etkili vatandaş olmalarını sağlamak, onlara temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak amacıyla ilköğretim programlarında yer almıştır. Eğitimde meydana gelen yenilikler ile birlikte Hayat Bilgisi öğretim programı zaman içerisinde değişmiştir (Gültekin, 2015, s. 17). Bu değişim öncelikle yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti devletinin, yeni bir toplum yaratma amacı taşıması ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik bir program hazırlama ihtiyacından doğmuştur. Bu amaçla ilk müfredat değişikliği 1924 yılında başlamıştır. Cumhuriyet döneminde de pek çok kez değişen müfredatlar içerisinde Hayat Bilgisi dersi de ciddi anlamda değişikliğe uğramıştır (Şahin, 2009).

Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurulması ile birlikte inkılaplar yapılmaya başlamıştır. Laikliği topluma benimsetmek ve geniş kırsal kitlelerin davranışlarında değişiklik meydana getirmek için ilköğretime çok değer verilmiştir (Akyüz, 2006). Öncelikle Mustafa Kemal Atatürk, 1924 yılında önemli bir eğitim kuramcısı olan John Dewey’i davet etmiştir. John Dewey Türkiye’de iki ay kalarak eğitim alanında gözlemler gerçekleştirmiş ve rapor hazırlamıştır. Raporun ağırlık verdiği üç kavram bulunmaktadır. Bunlar; toplu öğretim, iş okulu ve Hayat Bilgisi’dir (Tay ve Baş, 2015). Eğitime yönelik öncüler arasında yer alan John Dewey’e göre okul, hayatın bir benzeri olmaktan çok hayatın kendisi olmalıdır. Öğretimi, “kendi kendine etkinlik” ilkesine dayandırarak, çocuğun araştırma, inşa, resim ve güzel sanatlara yönelik ilgisinden, eğitim ve öğretimde faydalanılması gerektiğini düşünmektedir. John Dewey, Fröbel’in “çocukları yaşamaya bırakınız” cümlesini çok anlamlı ve doğru bularak, çalışmalarını bu felsefeye dayandırmıştır (Binbaşoğlu, 2003, s. 12).

1924 yılında hazırlanan program geçiş programı olarak adlandırılabilir. Bu programda dersler Cumhuriyet yönetim şekline uyarlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla oluşturulan komisyonlar incelemelerde bulunarak programı hafifletmişlerdir (Baysal, 2005). 1924 programı Cumhuriyet’ten günümüze kadar uygulanan programlar içerisinde iki yıl uygulamada kalmıştır. Hayat Bilgisi programına yer verilmemiştir. Bir proje programı olarak oluşturulmuş ve Cumhuriyet’in kuruluşunun önemli ölçüde üzerinde durulmuştur (Gözütok ve diğerleri, 2015).

Hayat Bilgisi dersi, ilk kez 1926 programı ile ilköğretim döneminde yerini almıştır. Öncesinde Hayat Bilgisi yerine Tabiat Tetkiki, Hıfzıssıhha (Sağlık Koruma Bilgisi), Coğrafya, Tarih Başlangıcı, Muhasabat-ı Ahlakiye (Ahlak Söyleşileri) ve Malumat-ı Vataniye (Yurt Bilgisi) derslerine yer verilmekteydi. Birbirinden bağımsız olarak okutulan bu dersler, “Hayat Bilgisi” başlığı altında birleştirilmiştir (Binbaşıoğlu, 2003, s. 40). Ünite olarak ayrılan konular; birinci sınıfta “Mektebimiz”, “Evimiz ve Ailemiz”, “Sonbahar”, “Cumhuriyet Bayramı”, “Kış”, “İlkbahar”, “Yaz”; ikinci sınıfta “Sonbahar”, “Cumhuriyet Bayramı”, “Kış”, “İlkbahar”, “Yaz”; üçüncü sınıfta ise “Sonbahar”, “Cumhuriyet Bayramı”, “Kış” ve “İlkbahar” üniteleri yer almaktaydı (Maarif Vekâleti, 1926: 7-27’den akt. Yaşaroğlu, 2017). John Dewey’nin önerileri ve görüşleri doğrultusunda hazırlanan programda Hayat Bilgisi dersi mihver ders olarak okutulmuş ve toplum için önemli bir konumda olmuştur (Tay ve Baş, 2015). Bu programın en önemli özelliği “toplu öğretim” uygulamasının başlamasıdır. Günümüzde de eğitim programlarında da önemli bir yeri olan toplu öğretim, o zamanın şartları göz önünde bulundurulduğunda çağdaş bir uygulama olduğu söylenebilir. Toplu öğretim uygulamasına göre ilk üç sınıfta dersler “Hayat Bilgisi” ekseninde toplanarak her dersin programı yeni ve canlı esaslarla oluşturulmuştur (Arslan, 2000).

İlkokul programı 1936 yılında tekrar incelenip düzenlendikten sonra yayınlanmıştır. Toplu öğretim ekseninde devam eden ve önemli ölçüde değişiklik yapılan bu programda tüm dersler Hayat Bilgisi dersi çevresinde verilmiştir (Binbaşıoğlu, 2003, s. 26) Bireyin aktif olması gerektiği düşüncesinden hareketle hazırlanan program yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti devletinin izlerini yansıtmaktadır (Türe, 2013).

1936 programı şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan “Köy Mektepler Müfredat Programı” ise köylerde uygulanmaktaydı. Köy Mektepler Müfredat programı ile köy şartları doğrultusunda, köy çocuklarının günlük yaşama ve çevrelerine etkin bir şekilde uyum sağlamaları hedeflenmekteydi. Bu program köy ve şehir programlarının birbirine denk olmaması konusunda eleştirilerek yeniden düzenlenmiştir. İki programın sentezlendiği “1948 Tarihli İlkokul Programı” uygulanmaya başlanmıştır (Arslan, 2000).

1948 müfredatında, birinci dönemin ilk üç sınıfında toplu öğretim esas alınarak tüm derslerin Hayat Bilgisi dersi etrafında birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Hayat Bilgisi dersi gözlem, yaşama, iş ve deney dersi olarak tanımlanmıştır (Şahin, 2009).

1948 programı 20 yıl uygulamada kalmıştır. Daha sonra 1968 programı gündeme gelmiş, program uygulanmaya başlanmadan önce taslak şeklinde uygulanıp geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). Bu müfredat 30 yıl boyunca uygulamada kalarak uzun ömürlü program olarak yerini almıştır. 1968 programının bu kadar uzun süre uygulamada kalmasının sebebi, uygulanmadan önce taslak şeklinde geliştirilen 1962 programının devamında oluşturulmasıdır (Tay ve Baş, 2015).

1968 programının getirdiği en önemli yenilik, dördüncü ve beşinci sınıflarda toplulaştırma anlayışın uygulanmasıdır. Bu program ile Hayat Bilgisi dersinin yanında Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri de mihver ders olarak belirlenmiştir. Toplu öğretim sistemi, 1968 programı ile birlikte özgürce uygulanmış, öğretim yöntemlerinde ileriye yönelik değişiklikler de meydana gelmiştir (Binbaşlıoğlu, 2003).

Hayat Bilgisi dersi programının tarihsel gelişim dönemleri gözden geçirildiğinde 1926, 1936, 1948, 1968 programlarında, “amaçlar ve içeriğin” yer aldığı fakat öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirmelerin yer almadığı tespit edilmiştir (Aykaç, 2011). 1997’de ilköğretimin kesintisiz sekiz yıl olarak devam edilmesi kararının ardından MEB tarafından yeni bir program geliştirilmiştir. 1998 yılında davranışçı eğitim anlayışına göre hazırlanan yeni program genel olarak çerçeve müfredatı niteliği taşımaktadır. Bu sebeple üniteler ortak ihtiyacı karşılamak üzere maddeler halinde listelenmiştir (Şahin, 2009). Bu program 1968 programı ile benzerlik göstermekle birlikte genel olarak, davranışçı yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuş, bilişsel yaklaşımı da göz önünde bulunduran, bilgiyi beceriden daha çok önemseyen, öğretmenin etkin olduğu, öğrenme sürecinden çok öğrenme ürünleri, ölçme ve değerlendirmenin öne çıktığı bir programdır (Gültekin, 2015, s. 21). Bu nedenle dünyadaki gelişmeler doğrultusunda değişime ihtiyaç doğmuştur.

2005 yılında uygulanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda, çocuğun çevresine uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri edinerek, akademik ve sosyal açıdan gelişmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda aşağıdaki ilkeler benimsenmiştir (MEB, 2005):

MEB 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda:

- öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olduğu,
- kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin öğrencilerin ihtiyaçlara yönelik olduğu,

- öğrencinin zihinsel yeteneklerinin ve kişiliğinin bütün içerisinde geliştiği,
- yapılandırmacı öğrenme anlayışını temel alan,
- bireyin öğrenme sürecinden keyif aldığı,
- bütüncül ve tematik yaklaşım çerçevesinde bir program anlayışı hedeflenmiştir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın vizyonu incelendiğinde, bu derse ayrılan sürenin büyük bir kısmında, öğrencinin aktif ve girişimci olduğu, öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarmak yerine yol göstereceği etkinlikler aracılığı ile bireyin:

- öğrenme sürecinden keyif aldığı,
- öncelikle kendisi, daha sonra doğa ve sosyal çevresi ile barışık,
- bireyin kendisini, ulusunu, vatanını, doğayı tanıma ve koruma bilincinde,
- günlük yaşantısındaki değişikliklere aktif bir şekilde uyum sağlayan,
- günlük yaşantısında ihtiyacı olan temel yaşam becerilerine, çağın gerektiği donanımına sahip ve
- mutlu bireyler yetişmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2005).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gereği olarak 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğreneni merkeze almış aktif öğrenme çerçevesinde ve çoklu zekâ kuramına dayalı olarak hazırlanmıştır (Karabağ, 2006, s. 53). Bu anlayış çerçevesinde tekrar birtakım değişikliklere uğrayan 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda birey; psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bütün olarak ele alınmış ve meydana gelen değişimin öznesi ve nesnesi olduğu düşünülmüştür. Böylece “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenerek; değişim, bu öğrenme alanları çevresinde genel bir boyut olarak ifade edilmiştir (MEB, 2009).

2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde ilk kez öğrenme alanları ve tematik yaklaşım kullanılarak içeriğin oluşturulduğu görülmektedir. Bu oluşumda sarmal yaklaşım öne çıkmakta, konular öncelikle çocuğun yakın çevresinden başlayarak ulusallıktan evrenselliğe doğru gitmektedir (Atik ve Aykaç, 2019).

2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2005 programı ile benzerlik göstermektedir. Bireyin, içinde yaşadığı toplumun farkında olması ve çeşitli beceriler edinmesi amaçlanmıştır (Yaşaroğlu, 2017). Bu programda dikkat çekici olan unsur, diğer programların tümünden haftalık ders saatlerinin daha az olmasıdır. Bu durumun

oluşmasının sebebi, Hayat Bilgisi yanı sıra “Fen Bilimleri” dersinin müfredat kapsamına alınmasıdır (Öker, 2019).

2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde amaçlar daha sade ve açık hale getirilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede ise “tanıma, izleme-biçimlendirme ve sonuç odaklı” olarak uygulanması ifade edilmiştir (MEB, 2017). Ünite temelli bir program anlayışı benimsenerek, her sınıfta altı ünite ve aynı ünite başlıkları ile içerik meydana getirilmiştir. Bu üniteler “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat”tır (MEB, 2018, s. 10).

Hayat Bilgisi Öğretim Programları genel olarak incelendiğinde, 2005/2009 programları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği ifade edilebilir. 2015, 2017 ve 2018 programlarında ise programın dayandırıldığı felsefe ifade edilmemiş merkeze öğrencinin alındığı vurgulanmıştır. Etkinlik önerileri kaldırılarak öğrencilerin okul içinde ve dışında günlük yaşamla bağ kurmaları amaçlanmıştır (Atik ve Aykaç, 2019). 2015 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında süreç odaklı ölçme ve değerlendirme esas iken 2017 programında tanıma, izleme ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme esas alınmıştır. 2018 programında ise çok odaklı ölçme, değerlendirme yapılmakta ve süreç içerisindeki değişimler dikkate alınmaktadır. Ayrıca her üç programda da altı ünite bulunmaktadır (Aktay ve Çetin, 2019). Genel olarak değerlendirildiğinde Hayat Bilgisi dersi adı altında 1926’dan günümüze kadar uygulanan Hayat Bilgisi öğretim programlarında önemli değişikliklerin meydana geldiği söylenebilir.

Hayat Bilgisi dersi ve dolayısıyla programları yıllar içerisinde bilimsel gelişmelere paralel olarak değiştirken bu derste kullanılabilecek yaklaşımlarda çeşitlenmiş ve var olan yaklaşımlara yenileri eklenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme bağlamında ele alınabilecek Storyline bu derste kullanılabilecek bir yaklaşım olarak dikkati çekmektedir. Aşağıda yapılandırmacı yaklaşım ve Storyline ayrıntıları ile ele alınmıştır.

2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi

Öğrenme ve öğretme sürecinin doğasını anlamak için birçok öğrenme teorisi ortaya atılmıştır. Özellikle son yıllarda çok savunulan ve ön plana çıkan teori yapılandırmacı öğrenme teorisidir (Özmen, 2002). Yapılandırmacı öğrenme teorisi günümüzde birçok uygulama için kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl olduğu, bu

sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekle birlikte bu teoriye ait düşünceler eğitimsel uygulamalara temel olmaktadır (Açıkgöz, 2004, s. 60).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir varsayım olarak gelişmeye başlayan bu yaklaşım, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandığına yoğunlaşmıştır. Bilginin yinelenmesi değil, bilginin transferi ve yeniden oluşturulması yaklaşımın odak noktasıdır (Perkins, 1999'dan akt. Şaşan, 2002). Yapılandırmacı teori öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini reddetmez ancak eğitim sürecinde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, öğrenme sürecinde sorumluluk almayı ve kendi davranışlarını denetlemeyi öğrenmeleri gerektiği üzerinde durur (Saban, 2002, s. 166). Bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesinden ziyade üzerinde düşünme ve analiz etme önemlidir. Öğrenen bilgiyi yapılandırmışsa kendi yorumunu katarak yeniden inşa etmiş olacaktır (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008).

Yapılandırmacı teoriye göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla pasif olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Öğrenenler tarafından yapılandırılan ve üretilen, kişiye özgün yapılardır (Açıkgöz, 2004, s. 61). Felsefecilerin bu teoriye dair ortak görüşü, öğrenenlerin aktif olarak katılımı ile bilgilerin zihinsel olarak yapılandırılmasıdır (Erdem ve Demirel, 2002).

Geleneksel eğitim anlayışında eğitim süreci öğretmen merkezlidir. Öğretmen-öğrenci-bilgi üçgeninde, öğretmen bilgiyi aktaran kişi, öğrenci ise aktarılan bilgiyi alan konumundadır. Bu nedenle geleneksel eğitim anlayışı bilginin oluşmasında öğrenciye aktif bir rol vermez (Özden, 2010, s. 54). Yapılandırmacı teorinin temelinde ise başkalarının bilgilerini olduğu gibi öğrenenlere aktarmak yerine, öğrenenlerin kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü vardır. Nitekim bu durum, bilginin doğasının gereğidir (Saban, 2002, s. 167).

Yapılandırmacı teori ile ilgili düşüncelerin temeli eskiden bazı felsefeciler tarafından dile getirilmiştir. Örneğin; M. Ö. 5 ve 6. yüzyıllarda bilginin öğrenenler tarafından yapılandırıldığı fikri şüpheciler tarafından savunulmuştur (Açıkgöz, 2004, s. 60). Sokrates, *“Öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır.”* düşüncesini savunduğu için ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir (Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacı teorinin tarihteki dönüm noktası, 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda öne çıkan Piaget,

Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2004, s. 60). Bu araştırmacılardan Piaget, öğrenmeyi bireyin gelişim aşamalarıyla ilişkilendirirken; Vygotsky, Piaget'i öğrenmede sosyal süreçlerin etkisini göz önünde bulundurmadığı gerekçesiyle eleştirmiş ve “sosyal yapılandırmacılık” kuramını oluşturmuştur. Vygotsky'e göre öğrenme, sosyal etkileşimin bir ürünü olmakla birlikte sosyal ortamda dil aracılığıyla gerçekleşir (Aydın, 2007). Piaget'nin bilginin inşası ve anlam oluşturma düşüncelerinden etkilenen Ernst von Glasersfeld ise, “radikal yapılandırmacılık” kuramını oluşturmuştur. Nesnel bir şekilde var olamayan bilginin, öğrenenden bağımsız olarak tecrübelerimizle oluşturulduğunu savunmuştur (Türkoğlu, 2017).

2.2.1. Yapılandırmacılığın Üç Türü

Yapılandırmacı teori kendi içerisinde bilişsel, radikal, sosyal yapılandırmacılık olmak üzere üç bölümde ele alınabilir (Yanpar, 2006). Bilginin nasıl inşa edildiği hususunda; Piaget'ye dayalı bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky'ye dayalı olarak sosyal yapılandırmacılık ve Glasersfeld'e dayalı olarak ise radikal yapılandırmacılık görüşü mevcuttur (Kılıç, 2001). Aşağıda yapılandırmacılık türlerinin ayrı ayrı açıklamasına yer verilmiştir.

2.2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık bilgi ve anlam oluşturmada bireyi ön plana çıkaran çalışmaları ile gelişim psikoloğu olan Jean Piaget'in çalışmalarına dayanır. Piaget, bilişsel yapılandırmacı alanında yaptığı çalışmalarla çocukların gelişimlerinin farklı seviyelerinde nelerle ilgilendiği, neleri gerçekleştirebildiği ve düşüncelerinin nasıl olduğu konularıyla ilgilenmiştir (Türkoğlu, 2017).

Piaget'e göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı olmamakla birlikte bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Farklı yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları aynı değildir. Piaget, çocukların ve yetişkinlerinin dünyalarının aynı olmamasının nedenlerini incelemiştir. Bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2005, s. 32). Piaget'e göre bireyler; bilgiyi, çevreleri ile aktif bir etkileşim sırasında yapılandırmakta ve bu yaklaşımını özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri ile açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre bireyler, karşılaştığı yeni durumları, eski bilgi ve deneyimleri yardımları ile özümlemeye çalışmaktadır. Eski bilgilerin yeterli olmadıklarını

fark ettiklerinde ise zihinlerinde yeni bir kavram yaratarak yeni duruma uyum sağlamaktadır. Böylece zihinde yeni duruma karşılık gelen kavram oluşmakta, bozulan denge yeniden kurulmaktadır (Özden, 2010, s. 59).

Piaget, oluşturma sürecinin bireyin biliş süreçleriyle bilgi arasında bir haberleşme olduğunu düşünür. Bilgi oluşumunda bireyin gelişmesinde hazırbulunuşluk düzeyi önemli yere sahiptir. Bilgiyi yapılandırma sürecinde mantık kurallarına uygun düşünmenin önemini vurgulayarak dil gelişimi ile ilgisine işaret eder (Atak, 2017, s. 171).

Bilişsel kuram, bireylerin öğrenme süreçlerini düzenleme eğilimindedir. Öğrenme sürecinde; algı, bellek, duyuş, hatırlama gibi içsel süreçler dikkate alınmaktadır. Öğrenme bireyin gelişim özelliklerine göre ilişkilendirilmekte ve önceki öğrenilenlerin önemin vurgulanmaktadır. Öğrenme sürecinin basamaklarına önem verilir ve her bireyin öğrenme hızına mümkün olduğunca saygı gösterilir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Öğrenenlerin zihinlerinde doğru şemaların oluşması yani öğrenmelerinin doğru bir şekilde gerçekleşmesi, bir sonraki öğrenmeleri etkileyeceği için çok önemli görülmektedir. Bu durumun oluşması için öğretmenden beklenen öğrencilere zengin öğrenme ortamları sağlamasıdır (Taneri, 2010).

Piaget'e göre geleneksel eğitim yaklaşımı ve bu yaklaşım doğrultusunda olan eğitimcilerin görevleri çocukların zihinsel yapılarına uygun olmamakla birlikte çocuğu sınırlandırıcı niteliktedir. Öğretmen öğretme sürecinde aktif, çocuk ise pasif roledir. Piaget'e göre eğitim yolu ile bireyin sosyal çevresine uyumu sağlanmaktadır. Böylece çocuğun kalıtımla getirdikleri, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklenmelidir. Okulda çocuğun kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesine izin verilmelidir (Senemoğlu, 2005, s. 51).

2.2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Lev Semyonovich Vygotsky gelişimi, çevreyle ve onun içindeki daha gelişmiş insanlarla etkileşimin bir ürünü olarak açıklamıştır. Etkileşimin dil aracılığıyla yapıldığını vurgulamıştır. Bir işi öğrenenden daha iyi bilen bireyler onun gelişmeye açık alanına (**Zone of Proximal Development-ZPD**) girerek, öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu yardımı, ipucu ve desteği sağlamaktadır (Açıkgöz, 2004, s. 69) Vygotsky'nin gelişime ve eğitime getirdiği en önemli kavram "*gelişmeye açık alan*"dır (Senemoğlu, 2005, s. 56).

Yapılandırmacı öğrenme teorisinde bireylerin pasif olarak bilgi toplamak yerine aktif bir şekilde bilgi oluşturmaya çalıştıkları vurgulanır. Vygotsky'ye göre bu süreçte bireyler eylemlerini çevre ile uyumlu bir şekilde düzenler ve kendi deneyimlerinden anlam yaratır. Bilgi; biyolojik, sosyal, kültürel ve dil temelli etkileşimler yoluyla gerçekleşir (Yanpar, 2006, s. 93).

Vygotsky'ye (1978, s. 57) göre, çocukların kültürel gelişiminin tüm süreçleri önce sosyal, sonra psikolojik olmak üzere iki kez gerçekleştirilir. Başkalarıyla olan ilişkilerde sosyal boyut gerçek olurken, bireyin iç dünyasında psikolojik boyut geçerlilik kazanır. Tüm üst düzey psikolojik işlevler, sosyal ilişkilerin içselleştirilmesi anlamına gelir ve kişiliğin sosyal yapısını oluşturur. Bu anlayışa göre, öğrenciler çok çeşitli alanlarda paylaşım ve ortak çalışmaya katıldıkça dünya ve kültür hakkında yeni stratejiler ve bilgiler edinecektir (Turgut ve Fer, 2006). Çocuğun diğer çocuklarla etkileşim içinde oluşu bilişsel gelişimi beslemektedir. Bu nedenle öğretim ortamı öğrencilerin birbirinin sırtını görmelerine imkân verecek şekilde düzenlenmemelidir. Birbirleri, öğretmenleri, diğer yetişkinler ve araç-gereçlerle kolaylıkla hareket edip etkileşimde bulunabilecekleri şekilde çok boyutlu olmalıdır (Senemoğlu, 2005, s. 59).

Vygotsky'ye göre, sosyal yapılandırmacılığın savunduğu görüşler şöyle sıralanmaktadır (Özden, 2010, s. 62):

- Öğrenme ve gelişme sosyal bir faaliyettir.
- Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı rol almaktadır.
- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde çalışmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler, öğrendikleri yeni bilgileri arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak benimser.

Özetle, Piaget'ye göre çocuklar büyüdükçe toplumsallaşmakta, Vygotsky'e göre ise çocuk büyüdükçe bireyselleşmektedir. Vygotsky, bir çocuğun öğrenme sürecinde kültür ve kültürel araçlarla aktif olarak etkileşime giren ve bu sürecin gelişmeye açık alanında yetişkinlerin ve daha yetkin akranlarının yardımına değinmiştir (Atak, 2017, s. 173). Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılık ile Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık açıklamaları birbirini tamamlamaktadır. Bir üçüncü yapılandırmacılık türü radikal yapılandırmacılıktır.

2.2.1.3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık, bilginin pasif olarak alınmadığını öğrenenler tarafından aktif olarak oluşturulduğunu savunmaktadır. Bu süreçte biliş, bireyin davranışlarını belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir adaptasyon süreci oluşturmaktır. Bireyin tecrübelerini organize etmekte ve anlam meydana getirmektedir. Bilme; biyolojik, sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşim sonucunda oluşmaktadır (Arslan, 2007, s. 54).

Radikal yapılandırmacılıkta bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından yaratıldığına inanılmaktadır. Bilginin referansının dış dünya değil bireyin yaşantıları olduğu düşünülmektedir (Açıkgöz, 2004, s. 62). Bu açıklamalara göre, insanların kişisel görüşünden bağımsız olarak bilgiye sahip olmaları mümkün değildir. Örnek verilecek olursa, radikal yapılandırmacılığı ileri süren Von Glaserfeld (1991b)'e göre, “*Bilgimizin içeriği özgür bir şekilde kültürümüz tarafından yaratılmaktadır. Bu, geleneksel bir mitosa benzer.*” sözü ile sahip olduğumuz bilgileri mitosa benzeterek, yapılandırmacılığın nesnel bilgiye ilişkin şüpheden öte olduğu ortaya konulmaktadır (Şimşek, 2004).

Farklı bileşenler vurgulanarak farklı duruşlar sergilense de, günümüz eğitim dünyası öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı teoriyi benimsemekte ve öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve diğer birçok temel konularda anlam bulmaktadır (Türkoğlu, 2017). Her üç tür yaklaşımın ortak özelliği, bilginin pasif olarak dışarıdan alınmadığı, zihinde yapılandırıldığı ve bireyin bilgiyi kendisinin oluşturduğudur. Uygun bir öğrenme ortamı hazırlamak, bireylerin bilgileri oluşturmaları için etkili olan faktörlerden biridir. Öğrendiklerimizin, öğrenmek üzere olduğumuz şeylerin, öğreneceklerimizin tamamını zihnimizde yapılandırarak öğreniriz. Kısacası, tecrübelerimiz aracılığı ile hata yaparak, tartışarak, düşüncelerimizi ve eylemlerimizi sahiplenerek, analiz ederek, yaparak ve yaşayarak öğreniriz (Delil ve Güleş, 2007). Aşağıda yapılandırmacılığın ilkeleri ele alınmaktadır.

2.2.3. Yapılandırmacı Teorinin İlkeleri

Yapılandırmacı teorinin ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Özden, 2010, s. 63):

- Bireyler öğrenmeye aktif olarak katılmaktadır. Öğrenme sürecinde, bilgi dışarıdan pasif bir şekilde alınmaz. Öğrenci aktif katılım sağlayarak ve çevresi ile meşgul olarak öğrenmektedir.

- Öğrenmeyi öğrenme esastır. Öğrenme anlam yapılandırmayı ve anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içermektedir. Örneğin; tarihsel olayların kronolojisini öğrenildiğinde, aynı zamanda kronolojinin anlamı da öğrenilmiş olur. Oluşturulan her anlam, benzer durumlar için uygun olan diğer durumlara daha iyi anlam vermeyi sağlamaktadır.
- Anlam yapılandırma, zihinde meydana gelmektedir. Özellikle çocuklarda fiziksel hareketler ve deneyimler öğrenme için yeterli olmayabilir. Fiziksel olduğu kadar zihinsel olarak da zihinleri meşgul edecek etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğrenme ve dil bir bütündür, ayrı düşünülemez: Kullanılan dil, öğrenmeyi etkilemektedir. Araştırmacılar insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuklarına dikkat çekmiştir. Öğrenme ve dil iç içe geçmiş durumdadır.
- Öğrenme sosyal bir süreçtir. Öğrenme, başkaları ile kurulan ilişkilerle yakından ilgilidir. Geleneksel eğitim öğreneni, eğitimi, öğrenen ile öğrenilen materyaller arasında bire bir ilişki olarak görmekte ve bu da öğrenenleri tüm sosyal etkileşimlerden ayrı tutmaktadır. Yapılandırmacılıkta ise, diğerleri ile kurulan iletişim ve etkileşim bilginin kullanılmasında önemli bir öge olarak kabul edilerek, öğrenmenin sosyal boyutunu kabul edilir.
- Öğrenme bağlamsal olarak meydana gelir. Öğrenmeler, hayattan kopuk bir şekilde gerçekleşmemekle birlikte, yaşantılardan ayrı tutulamaz. Bilinenler, inançlar, korkular ve önyargılar öğrenmeleri etkilemektedir.
- Bilgi öğrenmek için bir araçtır. Önceki bilgilere dayalı oluşturulan yapılar olmadan, yeni bilgileri özümsemek mümkün değildir. Ne kadar çok bilinirse o kadar çok öğrenildiği için kişinin ön bilgilerini harekete geçirerek işe başlanmalıdır.
- Öğrenmek için zamana ihtiyaç vardır. Anlamlı bir öğrenmeye sahip olmak için fikirleri gözden geçirmeye, üzerinde derinlemesine düşünmeye ve onları etkin kullanmaya gereksinim duyulmaktadır.
- Öğrenme için motivasyon gereklidir. Motivasyon sadece öğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme için gereklidir. “Neden” sorusunu cevaplamadan zihindeki mevcut bilgileri kullanmak mümkün değildir.

2.2.4. Yapılandırmacı Teoride Öğretmenin Rolü

Geleneksel yaklaşımla eğitim verilen sınıflarda, öğretmen bilginin tek kaynağı ve aktaranı, öğrenci de bilginin pasif alıcısıdır. Öğretmen bu rolüyle zorlayıcı ve sınırlayıcı

olmakla birlikte temel sorumluluğu öğrencinin söz konusu konu alanıyla ilgili gerekli bilgiyi depolamasıdır. Bu durumda öğretmen, öğretim ortamında psikolojik özgürlük ve güven sağlayamamaktadır (Tezci ve Gürol, 2003). Yapılandırmacılıkta ise öğretmen, öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya daha çok teşvik etmektedir. Öğrenciler, öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri belirleyerek ve kendi öğrenme etkinliklerini yöneterek üst düzey düşünme becerileri geliştirirler (Özden, 2010, s. 72).

Bu teoride sınıflarda sağlanan öğrenme işbirlikli öğrenmeyi desteklemektedir. Öğretmen konu alanını öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirerek öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları için kolaylaştırıcı ve rehber rolündedir (Tezci ve Gürol, 2003). Öğretmenin öğrenme sürecinde yapması gereken, bilgiyi inşa etme sürecini destekleyerek yanlış yönelimleri önlemek, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmektir (Açıkgöz, 2004, s. 65).

Brooks ve Brooks (1999)'a göre yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenler;

- Öğrencilerin ileri sürdükleri fikri destekler.
- Ham verileri ve temel kaynakları, ayrıca öğrencilerin etkileşimde bulunmasını sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanır.
- Öğrencilere ödevlerinde sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramların içermesini sağlar.
- Dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderek öğrencilerin isteklerine önem verir.
- Çeşitli kavramlara ilişkin anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlara ilişkin fikirlerini ve anlayışlarını bulmaya çalışır.
- Öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleriyle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini teşvik eder.
- Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmek için açık uçlu ve anlamlı sorular yöneltir.
- Öğrencilerin sorulara verdikleri ilk cevapları genişleterek ve onlara ilaveler yaparak gerekirse örnekler vererek, işlenen konuların anlaşılmasına çalışır.
- Öğrencilerin sorulan soruları yanıtlamaları için gerekli zamanı verir.
- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerini değiştirir.

Yapılandırmacılıkta öğretmen rolleri dikkatli bir eğitim gerektirmektedir. Öğretmen öncelikle yeniliklere açık, iyi bir öğrenen, iletişimi kuvvetli ve duygusal yönden kendine

güvenen, azimli ve yaratıcı bir kişiliğe sahip olmalıdır. Kısacası yapılandırmacı teorinin başarıya ulaşması, öğretmenin rollerini etkin ve verimli bir biçimde yerine getirmesine bağlıdır (Yanpar, 2006). Yapılandırmacı teorinin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin bu yaklaşımın gerektirdiği şekilde yönlendirici olması gerekir. Öğrenme sürecinde öğreneni sorumluluk almaya yöneltmelidir. Bu da öğretmenin çok kapsamlı bir ön çalışmasını gerektirmektedir. Uygun materyallerin ve durumun oluşması için öğretmene çok daha fazla sorumluluk yüklenmektedir (Turgut, 2005). Bu teoride öğreten rollerin yanı sıra öğrenen rolleri de önemli oranda değişime uğramıştır.

2.2.5. Yapılandırmacı Teoride Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı teori, bilginin öğrenen tarafından inşa edildiği, öğrenenlerin dışarıdan aldığı yeni bilgi ile sahip olduğu bilgileri ilişkilendirerek öğrendiği fikrini temel almaktadır. Bunun sağlanabilmesi için katılımlı ortamlar oluşturularak uygun öğrenme faaliyetleri yürütülmelidir (Atam, 2006). Bilgiyi mantıksal bir şekilde analiz etmekten ziyade yeniden oluşturulmasına dayanan bu teoride öğrencinin alanda uzman gibi düşünmeye teşvik edilmesi önemlidir. Çoklu bakış açıları, öğrenenin değişik perspektiflerden bakmasına, bağlantıları keşfetmesine ve seçimlerini belirlemesine yardımcı olacaktır (Tezci ve Gürol, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenenlere faydaları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Marlowe ve Page, 1998'ten akt. Erdem ve Demirel, 2002).

- Öğrencilerin düşünme ve planlama yeteneğini geliştirir.
- Öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin öğrenme yaşantılarını daha iyi anlamasını sağlar.
- Öğrencilerin öğretmenle ilişkilerini geliştirir.
- Öğrencilere motivasyon sağlar.
- Öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar.
- Öğrencilere kendilerini daha iyi ifade etme fırsatı sağlar.
- Geleneksel sınıflara göre ilgili konuya karşı başarı daha çok yükselir.

2.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Eğitim, öğrencilerin yeni öğrendikleri ile önceki bilgileri ilişkilendirebilmelerine, birleştirebilmelerine ve sınıfta öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olmalıdır (Özmen, 2004). Bu amaç doğrultusunda yapılandırmacı öğrenme

öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayan bir kurumun sürdürülebilirliği, öğretmen-öğrenciler arasındaki ilişkilerin rehberlik düzeyinde olduğu, gelişmiş teknolojik kaynakların elde edilebilirliği, öğretime uygun materyal oluşturulması vs. gibi program ve planlamaların gelişimini kapsamaktadır (Çıgık ve Bayrak, 2015).

Öğrenme bilişsel yapının uygun şekilde işlenmesi ve düzenlenmesidir. Yapılandırmacı öğrenme duruma göre aktif olarak; hedefe yönelik algılama, deneyim elde etme, davranma, yaşama ve iletişim kurmayı ifade eden bir kavramdır. Nesnel bilginin keşfine dayalı olarak öğrenme ve içerik yerine, karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmek için ustalık ve stratejiler ön plana çıkmaktadır (Şimşek, 2008). Öğrenme ürünlerinden çok öğrenme süreci üzerinde durulmaktadır. Bu sürecin ise hayatın karmaşıklığı ile birlikte gerçekliğini de yansıtacak şekilde özgün olması gerekmektedir (Baykul, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme süreci kişiden kişiye değişir yani bireyseldir (Şimşek, 2008). Bu süreçte belirlenmiş bilgilerin aktarılması değil, akıl yürütme, problem çözme, öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gibi etkinlikler yer almalıdır (Baykul, 2008). Çeşitli etkinlikler tasarlanırken öğrencilerin birbirleriyle rahatlıkla ilişki kurması için sınıf ortamlarının da bu amaç doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir. Arslan (2007)'a göre, öğretmenler büyük sınıf ortamlarının ve öğrenciler arasındaki etkileşimin öğrenme açısından önemini fark etmektedir. Bu duruma örnek olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde sınıflar düzenlenirken, öğrencilerin etkileşiminin artması, büyük ve küçük sınıf tartışmalarına uygun hale getirilmesi önemsenmiştir.

Günümüzde öğretim ortamları düzenlenirken teknolojiye ve özellikle dijital veri kaynaklarına dikkat edilmesi büyük bir gerekliliktir. Bu durum yapılandırmacı öğrenmenin sınıflarda uygulanmasında da dikkate alınmalıdır (Turgut, 2005). Yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturulurken bilginin inşasını kolaylaştıracak unsurlar aşağıda sıralanmaktadır (Jonassen, 1994, s. 35'ten akt. Turgut, 2005):

- Gerçek durumların çeşitli betimlemelerine yer verilmelidir.
- Gerçek hayatın doğal karmaşıklığı ortaya çıkarılmalıdır.
- Bilgilerin üretilmesinden ziyade bilginin inşa edilmesine olanak verilmelidir.
- Öğretimi soyutlayan değil bağlamda bilginin yerleşmesi için gerçeğe dayanmasına önem verilmelidir.
- Önceden belirlenmiş öğretim yöntem ve tekniklere değil, gerçekçi, duruma dayalı ortamlar tercih edilmelidir.

- Yansıtıcı eylemler desteklenerek bireylerin kendi özelliklerini gösteren, öne çıkaran konular önemslenmeli ve bu konuda yardımlar sağlanmalıdır.
- Düşüncelerin kendinden önceki ve sonraki düşünceye uygunluğuna ve içeriğe dayalı bilginin inşasına önem verilmelidir.
- Bilginin inşa edilmesi sürecinde işbirliğine dayalı yapılandırmaya ve sosyal etkileşime önem verilmelidir.

2.2.7. Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme

Geleneksel yaklaşıma göre yapılan ölçme değerlendirme yöntemleri Bloom Taksonomisine ait “bilgi, kavrama ve uygulama” düzeyine yönelik işlemleri ölçtüğü için daha yüksek düşünme düzeylerini ölçmede yeterli olmamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ise üst düzey düşünme becerileri olan “analiz, sentez, değerlendirme” üzerine yoğunlaşmaktadır (Tezci ve Gürol, 2003).

Yapılandırmacı öğrenmede öğretmen ve öğrenciler değerlendirme sürecinde ortaktır. Geleneksel yaklaşımın aksine, değerlendirme öğretim sürecinin sonunda gerçekleşmemekte tüm süreç boyunca devam etmektedir. Değerlendirmenin amacı, sadece öğrenilenlerin değerlendirilmesi değil, öğrenmenin de devam etmesidir. Öğrenciler eski-yeni bilgileri karşılaştırarak inşa ettikleri yapıları değerlendirir (Erdamar ve Demirel, 2008). Bu anlamda değerlendirme yolları oldukça değişime uğramıştır.

Öğrenme süreci boyunca çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu tekniklerin amacı, öğrencileri çeşitli alanlarda değerlendirmektir. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmede öğrenciler sabit bir doğruya göre değerlendirilmez. Değerlendirme yapılırken çıktıların doğru olaylara (mantıksal ve savunulabilir) dayanması gerekir (Erdem ve Demirel, 2002). Wiggins (2000) de oluşan anlamları değerlendirmek için bazı ölçütlerin kullanılabileceğini öne sürmüştür. Bu ölçütler; açıklamaların ve belli bir görüşe göre açıklananların derinliği, çeşitli bakış açılarından kazanılan içgörü, bir başkasının duygularını ve içinde bulunduğu durumun anlaşılması ve içselleştirilmesi, bilginin farklı durumlara nasıl uygulanacağını bilmesi, kendi sınırları ve önyargılarının belirlenmesidir (Yurdakul, 2008).

Yapılandırmacı öğrenmeye göre ölçme ve değerlendirmenin özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Özden, 2010, s. 73):

- Öğrenme sonuçlarından ziyade öğrenme sürecinin tamamı değerlendirilir.

- Öğrencilerin grupla çalışma süreci değerlendirilir.
- Ölçme ve değerlendirme ölçütlerini öğrenci ve öğretmen ortak bir şekilde belirler.
- Öğrencilerin süreç boyunca ortaya koyduklarını ürünler (ödev, proje, rapor gibi) ve gözlemlenen sınıf içindeki durumlarla öğrenci başarısı değerlendirilir.
- Bilimsel süreç becerileri, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme ile yapılır.
- Öğrenci gelişimleri, kişisel gelişim ve ürün dosyaları ile bir dönem boyunca incelenerek gelişimleri değerlendirilebilir.
- Öğretmen öğrenci ile birebir görüşme yaparak da öğrenciyi değerlendirebilir.

Genel olarak özetlenirse, yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirme bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varma süreci olarak tanımlanabilir. Ölçme ve ölçüt bireye aittir ve bireydir (Erdem ve Ekici, 2016, s. 578).

Öğrencilere kazandırılması istenen hedef ve davranışların geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile gerçekleştirilemeyeceği görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde yapılan değerlendirmeler performans değerlendirme ve proje gibi yöntemlerle, öğrenme sürecine yön verecek şekilde değerlendirilmelidir (Türkoğlu, 2017, s. 53).

Dünyada yapılandırmacı öğrenme teorisi üzerine birçok araştırma yapılarak uygulanabilmesi için farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Seksenli yılların başında İskoçya’da geliştirilen “Storyline Yaklaşımı” bunlardan birisidir (Tepetaş, 2011). Aşağıda yapılandırmacı öğrenmenin sınıflara taşınmasında önerilebilecek bir yaklaşım olarak Storyline yaklaşımı ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.3. Storyline Yaklaşımı: Tanım, Kapsam

Storyline yaklaşımı, 1965 yılında İskoçya’da ilköğretim okullarında yeni bir eğitim programı hazırlanması ve yeni yöntemler kullanılarak programın zengin bir hale getirilmesi fikri ile ortaya çıkmıştır. Çocukların pasif rolden aktif hale getirilerek, öğrenme sürecinin odağı olması planlanmıştır. Programın yapısında yapılan değişikliklerle alanlar arası iş birliğine önem verilmeye başlanmıştır (Güney, 2003).

Storyline yaklaşımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme için anlamlı bir ortaklık oluşturmalarını sağlayan bir çalışma, düşünme ve planlama yoludur. Konular müfredatta bağlantılar oluşturularak bir araya getirildikten sonra sunulur. “Storyline” adının yaklaşıma

verilmesinin sebebi öykülemenin birçok temel özelliğinin benimsenmesidir (Harkness, 2007). Storyline yaklaşımının ortaya çıkmasında etkili olan düşünce; çocukları, yaşanmış gerçekliklerinin dış dünyası ve yaratıcı hayal güçlerinin iç dünyası ile bağlantı kurarak onları öğrenmeye teşvik etmektir. Bu yaklaşımda daha derin anlamlar için bir anlatı arayışından yola çıkılmıştır. Sınıfları ilham verici yerlere dönüştürüp, öğrencileri aklın yaratıcı yolculuklarına çıkarmak amaçlanmaktadır (MacBeath, 2007).

Bu yaklaşım, çocuklar ile öğretmen arasındaki işbirliğine dayanır. Öğretmenin rolü, çocuklara öykünün bazı bölümlerini (çözülmesi gereken bir problemten oluşan bölümler) sunmaktır. Öykü bölümlerinin detaylarını öğrenciler belirler. Çocuklar kendi buluşlarına ve hayal güçlerine göre kendi fikirlerini paylaşır. Öğretmen, çocukların yarattıklarına dayanarak, hedeflenen kazanımların gerçekleştiğine ve çocukların başka fikirleri kalmadığına emin olduktan sonra öykünün bir sonraki bölümünü önerir (Smogorzewska, 2011).

Storyline yaklaşımı, öğrencilerin akıllarına hiçbir zaman gelmeyecek problemlere maruz kalmak yerine onları gerçek hayat problemleri ile yüzleştirerek, soruları ön plana çıkarır (Güney, 2019). Bu yüzleşmede yaklaşımın etkili olduğu düşünülebilir. Oğuzkan (1977)'a göre öyküler çocukların günlük yaşantılarında karşılaşamayacakları sorunlarla onları yüzleştirerek tecrübelerini zenginleştirir. Farklı yapıdaki insanlar hakkında düşünmelerine, çeşitli ülkelerdeki yaşantılarla ilgili fikir sahibi olmalarına yardımcı olur. Böylelikle topluma ve kültürel ortama uyum sağlamada onlar için yollar açar.

Yapılandırmacı öğrenme teorisi çerçevesinde şekillenen Storyline yaklaşımında, çocukların etkin ve kalıcı öğrenmeler sağlamasını amaçlanmıştır. Bu nedenle öykü anlatımı ve çocukların öykünün içinde yer alması sağlamaktadır. Öğrenme süreci genellikle bir öykü ile başlamaktadır. Karakter, mekân ve zaman bağlantıları ile sunulan öykü sıralı konular şeklinde bütünleştirilerek dersler işlenmektedir (Tepetaş, 2011). Öğrenciler öykünün geçtiği bir yer oluşturmaya, karakterleri yaratmaya ve olayları keşfetmeye davet edilmektedir. Açıklayıcı bir anlatı şeklinde sunulan mantıksal fikir dizisi, birçok farklı temayı veya konuyu keşfetmek için bir yapı sağlamaktadır (Harkness, 2007). Böylece öğrenme, ortak bir macera ile başlayıp, planlanmamış ve beklenmedik sürprizlerle karşılaşılan bir süreç içinde gerçekleşmektedir (MacBeath, 2007).

Öğretmen, öğrencilere bir amaç ve yön duygusu sağlayacak şekilde öyküyü kurgulamaktadır. Süreç planlanırken öğretmen tarafından her bölüm için “anahtar sorular” hazırlanmaktadır. Soruların kullanımı ile öğrencilerde öyküye “sahip olma” hissi kazandırılmakta ve öykü dizisini inşa edilmektedir. Bu şekilde öğretmen *çizgiyi (-line)* tutarken, öğrenciler *öyküyü (-story)* anlatır (Harkness, 2007). Ayrıca anahtar sorular ile öğrencilerin sahip olduğu bilgileri paylaşımları teşvik edilir. Mevcut bilgileri öğrenilmesi gerekenlerle ilişkilendirerek öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini oluşturmak için gerekli temeli sağlar (Bell, 2008).

Oluşturulan anahtar sorularla öğrencilerin fikirlerine saygı duyulduğu hissettirilir. Örneğin; çocuklara, “.... nedir?” veya “Sence.... nasıl bir şeydir?”, “Sen olsan ne yapardın?” gibi anahtar sorularla karşılıklı saygı oluşumu sağlanır. Öğrencilerin kendi kavramsal modelini yapılandırarak onların doldurulmayı bekleyen boş bardaklar olmadığı belirtilir (Güney, 2003). Böylece sınıfta sahip olunan en iyi kaynaklardan biri öğrencilerde var olan bilgi kabul edilir (Bell, 2008).

İyi bir öğrenmede bilgi ve beceriler kadar, duygu ve tutumlar da önemlidir. Storyline yaklaşımı tutumlar ve duygularla da yakından ilgilenir. Çocuklar kendi oluşturdukları karakterlerle kendilerini özdeşleştirerek öğrenme sürecini sahiplenir (Bell, 2007).

Özellikle ilkokulda, öğrencileri farklı tecrübeler kazanması için ders dışı etkinliklere ve gerçek kitlelere dâhil etmenin yollarını bulmak zordur. Storyline yaklaşımı, sınıf öğrenimi ve öğretimine anlatısal bir yaklaşım olarak, hayal gücünün ve birden fazla bakış açısının ‘gerçekler’ ile birleşmesinden gelmektedir. Öğrenciler karakterlerin bakış açısından, oluşturdukları olayları incelemekte, bu fenomenler aracılığıyla kendi bakış açılarını da ele alıp olayları karakterler üzerinden yaşamaktadır (Hoffman, 2007). Etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesinde gerekli olan unsurların Storyline yaklaşımının içinde yer aldığı söylenebilir.

2.3.1. Storyline Yaklaşımının Tarihsel Süreci

Storyline yaklaşımının gelişim süreci göz önünü alındığında, oldukça küçük bir başlangıçtan başlayıp, zenginleşerek yaygınlaşması dikkat çekicidir. Bu yaklaşım, yayınlanan İlköğretim Beyannamesi (HMSO) ile müfredatı daha bütünsel bir yaklaşıma teşvik eden önerilerin, İskoçya’da ilköğretim okulu öğretmenlerinin nasıl uyum sağlayacağı sorunuyla başlamıştır (Bell, 2007). 1965 yılında İskoç Eğitim Bölümü,

öğretmenlerin müfredatı nasıl sunmaları gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunan bir belge yayınlamıştır. İlkokul müfredatındaki tüm konuları öğretmekten sorumlu olan İskoç öğretmenler gelişmeye davet edilmiştir. Belgede ilkokulda var olan eğitim modelinin çocuğun doğasına ve gelişim özelliklerine uygun olması gerektiği yer almıştır. Eğitimin çocuk için anlamlı olması, müfredat konularının bütün olarak ele alınması vurgulanmaktadır (Harkness, 2007, s. 17).

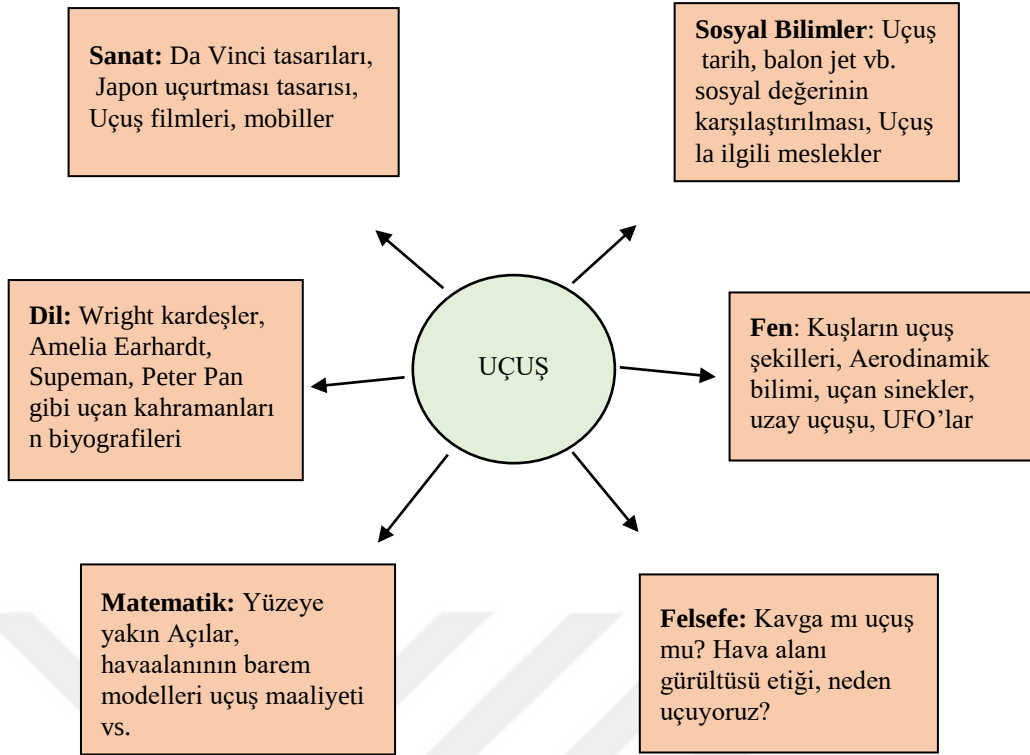
1965 yılında İskoçya’da yayınlanan bu belge, programda köklü değişiklikler sunmaktaydı. Tematik yaklaşımın yeni program için çözüm olduğu düşünülmüş, bu yönde çalışmalara başlanmıştır. Yeni eğitim programı, içerik olarak oldukça radikal değişiklikler sunmuştur. Bu programda tarih, coğrafya, fen ve matematik derslerinin bir bölümü “Hayat Bilgisi dersleri” (Environmental Studies) adı altında; müzik, resim, drama ve beden eğitimi dersleri ise “Estetik dersleri” adı altında birleştirilmiştir (Güney, 2003).

Yeni bir program ile karşı karşıya kalan öğretmenler Tematik yaklaşımın nasıl geliştirilebileceği ve yeni raporun diğer tüm talepleri nasıl karşılayacağı konusunda bir belirsizlik yaşamışlardır (Harkness, 2007, s. 18). Oluşan değişikliklerle akıllara “Hayat Bilgisi dersleri ne anlama geliyor ve nasıl öğretilir?” gibi sorular gelmiştir. Bu sorularla birlikte öğretmenlerin programa nasıl uyum sağlayabileceği sorununu çözmeye yönelik bazı eğitim fakültelerinden yardım istenmiştir. Mevcut durumu saptamak ve yeni programla birlikte oluşan problemleri çözmek amacıyla Jordanhill College Eğitim Fakültesinden üç araştırmacı görevlendirilmiştir (Güney, 2003).

Steve Bell, Sallie Harkness ve Fred Rendell isimli akademisyenlerden oluşan Tudor Takımı, İskoçya’nın batısındaki okullarda sınıf uygulamalarını gözlemlemeye başlamıştır. Dewey, Froebel, Montessori, Bruner, Freinet ve De Bono gibi kişilerin eğitim çalışmalarından etkilenmiş olsa da Tudor Takımı’nın planlarında belirli psikolojik felsefelere dayandırmaya yönelik bir girişimi olmamıştır (Bell, 2007).

Tutor Takımı’nın çalışmalarından sonra programa uyabilecek yöntem ve organizasyon şekilleri üzerinde çalışılmıştır. Önerilen yöntemlerden biri olan “Tematik” yaklaşımın İlköğretim programında meydana gelen değişikliklere cevap verebileceği düşünülmüştür.

Aşağıda “uçuş” temalı tematik yaklaşım şeması görülmektedir (Heidi Hayes Jacops, 1989’dan akt. Güney, 2003).



Şekil 2.2. Tematik Yaklaşım Şeması

Tematik yaklaşımın merkezinde bir başlık, konu ya da bir problem bulunmaktadır. Merkezde yer alan kavramın uçuş olduğu düşünülürse, öğrenciler bunu sosyal bilimler, müzik ve matematikle ilişkilendirerek araştırabilmektedir. Konu tek yönü ayrıntılı olarak incelendikten sonra, öğrenci merkezdeki temaya dönmekte ve konunun başka bir yönü üzerinde çalışmaya başlayabilmektedir. Yapılan bu bütünleştirme ile birlikte öğrenciler anahtar kelime ile ilgili olan veya olmayan konulara, plansız ve seriler halinde yönelmektedir (Güney, 2003). Tematik yaklaşım, İskoçya’da yeni ilköğretim programını uygulamak için iyi bir çözüm yolu olarak değerlendirilmiştir. Ancak yapılan çalışmalar yeterli görülmemiş ve birçok araştırma, deneme ve gözlemlerden sonra 80’li yıllarda “Storyline” adlı yeni bir yaklaşım geliştirilmiştir (Tepetaş, 2011).

Storyline yaklaşımı temelini Tematik yaklaşımdan alan, öykünün konusunu belirlemek ve sonucu planlamak için öğrencilerin öğretmenlerle birlikte öğrenme sürecine aktif olarak dâhil oldukları öykü anlatımına dayalı yaklaşımdır. Herhangi bir Storyline yaklaşımı ortam/mekân, karakterler ve olaylar olmak üzere üç ana unsurdan oluşmaktadır. Başlangıç etkinliği genellikle ortamın veya ana karakterlerin görsel temsiline oluşturulması ile başlar (Bell, 2007, s. 26). Bu yaklaşımında yaratılan ortam ile öğrencinin aktif olarak derse katılabilmesini sağlanmalıdır.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli sorumlulukları vardır. Güney (2003)'e göre yaklaşımın ana öğeleri şunlardır:

- Öğrenme süreci sıralı ve ayrıntılı bir zaman dilimine yerleştirilir.
- Süreçte karakterler işe koşulur.
- Öğrenme sürecini kapsayan bir olay seçilir.
- Olayları çözümlmek için gerçek problemler sunulur.

Günümüzde sıklıkla karşımıza çıkan Tematik yaklaşım, Storyline yaklaşımı ile karıştırılmaktadır. Programın bütünleşmesine yeni bir yaklaşım olarak görülebilecek olan Storyline yaklaşımının, Tematik yaklaşımdan farkı, anahtar soruların sunulmasıdır. Öğrenme etkinliklerinin sırası Tematik yaklaşımlarda tesadüfi/dağınık olmasına rağmen, Storyline yaklaşımında etkinliklerin sırası oldukça önemlidir. Her bir bölüm bir öncekine yani aşamalılık ilkesine dayanır (Bell, 1994'ten akt. Güney, 2019).

Storyline yaklaşımına yönelik ilgi, yaklaşımın sağlam ve esnek doğasıyla beslenmiştir. Bu yaklaşımında; Vygotsy'nin yapılandırmacılık, Howard Gardner'ın çoklu zekâ, çeşitli düşünme becerileri ve iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerini kullanmanın önemi gibi birçok eğitim önceliği belirlenmiştir (Bell, 2007, s. 29). Bu yaklaşım sadece hayatta kalmamış, aynı zamanda farklı kültürlerle ve yaşam dünyalarına maruz kalmaktan gelen yeni bir canlılık ile ölçülemeyecek şekilde zenginleşmiştir (MacBeath, 2007).

Storyline yaklaşımı, İskoçya 'da hazırlanan yeni programın zenginleştirilmesine yönelik bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım zamanla benimsenip gelişmiş ve birçok ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye'de ise ilk olarak Güney (2003) tarafından yapılan bilimsel araştırma ile Storyline yaklaşımı alan yazına kazandırılmıştır.

Storyline yaklaşımı tarihsel olarak ortaya çıkan yer olan İskoçya'da ve birçok ülkede orijinal ismi ile anılmaktadır. Storyline yaklaşımı, Türkiye'de yapılan araştırmalarda “Öykü Tabanlı Öğrenme”, “Öyküleştirme yöntemi”, “Storyline yaklaşımı”, “Storyline yöntemi” gibi isimlerle adlandırılmıştır. İzlanda'da 2015 yılında gerçekleşen Storyline konferansında, “Golden Circle” toplantısında Storyline yaklaşımının ilk uygulayıcıları ve ülke temsilcileri Storyline yaklaşımının her ülkede farklı adlandırılmasının kavram kargaşasına sebep olduğu gerekçesiyle orijinal adı olan “Storyline yaklaşımı” (Storyline Approach) olarak adlandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle bu çalışmada yaklaşım Storyline yaklaşımı olarak anılmıştır.

2.3.2. Storyline Yaklaşımının Yapısı

Storyline yaklaşımının yapısını oluşturan dört önemli unsur vardır (Bacak, 2008). Bu unsurlar aşağıda açıklamaları ile birlikte yer almaktadır.

- Zamanlama
- Planlama
- Öğretmen Takımı
- Gruplama

Zamanlama: Howard Gardner (1993)'e göre çocukların derin öğrenmelerini ve öğrendiklerini farklı şekillerde düşünüp hayata aktarmalarını sağlamak için yeteri kadar zaman ayrılmalıdır (Harkness, 2007). Storyline yaklaşımı, öğrenmenin nitelikli olarak gerçekleşmesi için yeterli zamanı çocuklara sunmaktadır.

Storyline yaklaşımına ayrılacak olan zaman çeşitli şekillerde olabilmektedir. Kimi uygulayıcılar tüm bir öğretim yılını Storyline ile işlerken, kimileri ünite bazında ele almayı uygun görmüştür (Güney, 2003). Süreç planlanırken derinlemesine düşünmeyi sağlamak ve anlamlı öğrenmelerin oluşmasına fırsatlar veren bir şekilde Storyline sürecini planlamak zaman almaktadır (Bell, 2007).

Planlama: Storyline yaklaşımında müfredatın gerekliliklerine ve öğrencilerin ulaşması gereken öğrenme çıktılarına yönelik tüm öğrenme sürecini kapsayan ayrıntılı bir planlama yapılır. Yapılan planlamada etkinliklere ait tüm detayların bulunması gerekmektedir. Kazandırılması gereken amaçlar ve kazanımlar, yapılması planlanan alan gezileri, sınıfa gelecek olan ziyaretçiler ve içerikte yer alan anahtar sorular seçilen konu ya da temaya uygun olarak önceden planlanmaktadır (Tepetaş, 2011). İyi bir Storyline planı yapmak, bu sürecin doğru ve etkili bir şekilde işlenmesinin ilk şartıdır. Ayrıntılı bir plan hazırlarken, bölümler arası geçiş ve öykü dizilerinin düzenini sağlamak için “anahtar sorular” kullanılır. Öykü her zaman müfredatın gerekliliklerini, öğretim programının hedeflerini yerini getirmek amacıyla planlanır. Öğretmenler, öyküyü (konuyu) neden öğrettiklerini akıllarından çıkarmamalıdır (Güney, 2019). Bu sebeple öykünün “çizgi”sini (-line) oluşturan öğretmenler, süreç boyunca çalışmanın çizgisini etkin bir şekilde sürdürebilmelidir.

Hazırlanan öğretim planının kullanışlı olması için öykü konusunun kısa, öz ve etkili olması gerekmektedir. Bunun için bir öykü teması aşağıdaki öğeleri içermelidir (Bell, 1990'dan akt. Güney, 2003).

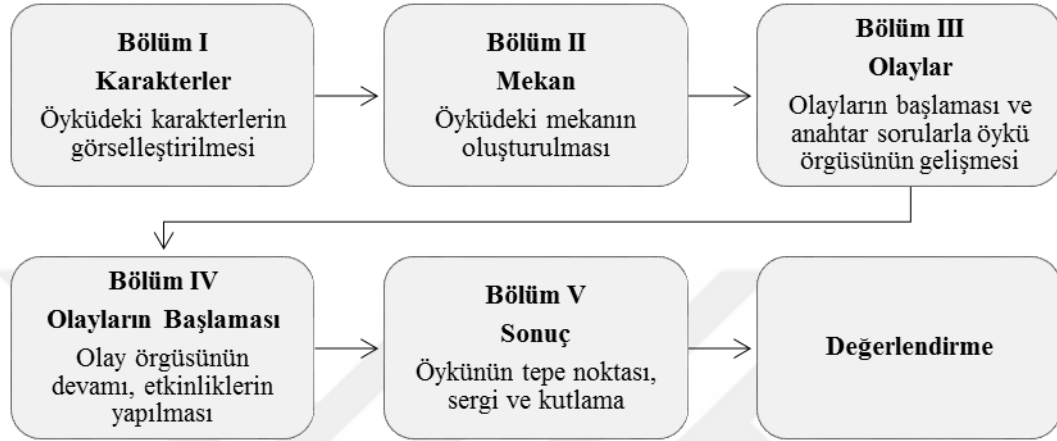
- Öykü teması: Bölümler tek bir başlıkla isimlendirilmelidir. (Ev, Aile, Okul gibi)
- Anahtar sorular: İsimlendirilen her bir bölüm öğrencileri harekete geçirecek unsurlara sahip olmalıdır. Bu unsurlardan etken role sahip öge anahtar sorulardır. (Örneğin: Ailede kimler var?)
- Öğrenci etkinlikleri: Anahtar soruların cevaplarına ulaşabilmek için çeşitli öğrenci etkinlikleri tasarlanmalıdır.
- Organizasyon: Öğrenci etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için en uygun organizasyonun seçilmesi gerekmektedir. (Örneğin; büyük grup, küçük grup, ikiyeşerli, üçerli gruplar).
- Araç-gereçler: Etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçler önceden belirlenerek listelenmelidir.
- Ürün (Çıktı): Etkinliklerin sonucunda ortaya çıkan ürünlerdir. Değerlendirme sırasında da kullanılabilir.

Öğretmen Takımı: Storyline yaklaşımı, öğretmenler arasında iyi bir takım çalışması gerektirir. Bu yaklaşıma ait iyi bir plan hazırlamak için birden fazla kişinin fikirlerine başvurulmalıdır. Planın uygulama aşamasında da günlük oluşabilecek problemleri danışmak için fikir alışverişinde bulunacak meslektaşlara ihtiyaç vardır. Böylece farklı bakış açılarıyla sorunlara değişik çözüm yolları bulunabilir (Harkness, 1997'den akt. Tepetaş, 2011).

Gruplama: Storyline yaklaşımı farklı grup çalışmalarına fırsat vermektedir. Çeşitli grup etkinliklerinin yanında öğrencilerin konunun teşvik ettiği ilgi alanlarını takip ederek bireysel görevler üzerinde de çalışabilmeleri için birçok imkân yaratır (Harkness, 2007). Planlanan etkinliğe göre öğrenciler, bireysel ya da grup çalışması yapabilir. Planlama sürecinde grupların büyüklüğüne karar verilmeli ve çalışmaya ne kadar süre ayrılacağı belirlenmelidir (Bacak, 2008).

2.3.3. Storyline Yaklaşımının Bölümleri

Storyline yaklaşımında aşamalı ve art arda sıralanan öykü bölümleri arasındaki geçiş “anahtar” sorularla sağlanmaktadır. Bölümlerde öğrencilere büyük sorumluluklar yüklenmektedir (Şekerci, 2018). Öğretim sürecinin bölümleri aşağıdaki şekilde yer almaktadır (Bell ve Harkness, 2006).



Şekil 2.3. Storyline Öğretim Süreci ve Bölümleri

Bu bölümlere yönelik açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

Karakterler: Storyline yaklaşımına dayalı bir öğretim sürecinin ilk aşaması karakterlerin oluşturulmasıdır. Bell (2003)’e göre öğrenciler bu aşamaya aktif olarak katılarak üç boyutlu görseller tasarlar. Aynı zamanda karaktere bir kimlik oluşturulur. Öğrenciler karakterleri kendileri oluşturdukları için süreci sahiplenir.

Mekân: Storyline yaklaşımına dayalı öğretim sürecinin ikinci aşaması olayların gerçekleşeceği yer olan mekânın oluşturulmasıdır. Tüm öğrencilerin yer alacağı büyük bir etkinlik hazırlanır ve öğrenme süreci boyunca tüm sınıfın görebileceği yerde bulunmalıdır. Olayların gidişatına göre mekânda değişiklikler yapılabilir.

Olaylar: Karakterler ve mekân oluşturulduktan sonra olaylar bölümüne geçilir. Bu bölümde karakterlerin başından çeşitli olaylar geçmekte ve öğrenciler iş birliği içinde kahramanların karşılaştığı problemi çözmeye çalışmaktadır. Bu bölümde, eğitim programında kazandırılması gereken hedefler Storyline süreci ile bütünleşmektedir (Şekerci, 2018). Olaylar bölümü Storyline yaklaşımına dayalı öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde geliştirilmesinin merkezinde yer alır. Mekânın ve karakterin oluşması birkaç

hafta sürdüyse, konuyu doruğa getirmeden önce olayları geliştirmek için benzer bir süre harcanmalıdır (Harkness, 2007, s. 21).

Storyline yaklaşımında süreç, temel bir düşüncenin var olduğu fakat detayları belirlenmemiş bir konuyla başlamaktadır. Öğretmenin kabaca tasarladığı konu, çeşitli nedensel ve kronolojik bölümlere ayrılmalıdır. Ana karakterleri detaylandırıp; zamanı, mekânı ve olayların gerçekleştiği boşlukları belirledikten sonra olay örgüsü ortaya çıkmaktadır (Güney, 2019). Öykü dizilerinin her birinde öğretmenin kurgusu olan bir problem durumu mevcuttur. Başlangıçta kurgulanan olayların nasıl gelişeceği ve sonuçlanacağı ise öğrencilerin hayal güçlerine bağlıdır.

Öyküler sınırlama olmaksızın farklı yollarla anlatılabilmektedir. Öğretmenler bölümlerde müfredatta hedeflenen unsurları kazandırmakla birlikte, sürecin eğlence, dram, mizah ve hayal gücü ile dolu olması gerektiğini de unutmamalıdır. Anlatım yollarını çeşitlendirmek için planlama sürecine yardımcı olması amacıyla geliştirilen sistem aşağıda sunulmuştur (Harkness, 2007, s. 22).

Tablo 2.1. Storyline Anlatım Yolları Şeması

Olaylar	Anlatma Yolları	Sözlü Anlatım	Yazılı Anlatım	Resimli Hikâye	Rol Oynama	Kuklalar	Şiir veya Şarkı	Röportaj
1								
2								
3								
4								

Kaynak: Harkness, 2007.

Storyline yaklaşımına dayalı öğretim sürecini planlamaya yardımcı olmak amacıyla geliştirilen bu kılavuz ile öğretmenler, çeşitli anlatım yollarını kullanarak farklı öğrenme fırsatları sunabilir.

Sergi- Kutlama: Storyline yaklaşımına dayalı bir öğrenme süreci planlanırken öykünün sonu bir kutlama, sergi ya da ziyaret ile bitirebilir. Böylece öğrencilerin süreç boyunca öğrendiklerini özetleme, sonuçlarını belirleme, öğrendiklerini paylaşımlarına yardımcı olunur (Güney, 2003). Bu bölümde, öğrencilerin süreç boyunca ortaya koydukları ürünlerin tamamının tanıtımı yapılabilmektedir. Yapılacak olan sergi ya da kutlamaya ebeveynler, okuldaki diğer öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ya da konu ilgili uzman

kişiler de davet edilebilmektedir (Şekerci, 2018). Hazırlanacak davetiyeler, kutlamada sunulacak yiyecek ve içecekler, programın akışı öğretmen ve öğrencilerin iş birliği ile belirlenmektedir.

Storyline yaklaşımında, yapılacak olan gezi, gözlem ve çeşitli ziyaretler çocukların kendi kavramsal modellerini geliştirmeye teşvik eder. Örneğin bir grup öğrenciden bir mağaza tasarımları istendiğinde, oluşturdukları görsel bu tür bir mağazanın nasıl olması gerektiğine dair kavramsal modellemedir. Görsellerini tamamladıktan sonra, kendi bölgelerinde aynı tip bir mağazayı ziyaret ettiklerinde, ne arayacaklarını bilirler ve kendi görsellerine eklemeyi unuttukları şeyleri fark ederler. Hayal güçlerini kullanarak oluşturdukları düşsel ürünlerini gerçek dünya ile karşılaştırabilirler (Eiríksdóttir, 1995). Bu nedenle yapılacak olan ziyaretlerin öykünün bitiminde ya da öykü dizilerinin sonunda yapılması, ziyaretin kalitesini niteliksel olarak artırmaktadır.

Değerlendirme: Storyline yaklaşımının son aşaması değerlendirmedir. Bu bölümde süreç boyunca öğrenilenler gözden geçirilir. Storyline yaklaşımının temellerinin yapılandırmacı teoriye dayanması sebebiyle genel olarak süreç ve sonuç değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın sıklıkla uygulandığı İskandinav ülkelerinde çoğunlukla kullanılan “portfolyo değerlendirme” çok kullanışlı bir değerlendirme metodu olarak ele alınmıştır (Güney ve Tepetaş Cengiz, 2016). Ayrıca her dersin başında bir önceki derste yapılanlar gözden geçirilmeli ve hazırlanan ders planında belirtilmelidir.

2.3.4. Storyline Yaklaşımının Planlama Süreci

Müfredat, öğrencilerin farklı öğrenme alanları arasında bağlantı kurabilmesini sağlamalıdır. Bu tür disiplinler arası etkinliklerle öğrenciler; organizasyon becerilerini, yaratıcılıklarını, takım çalışmalarını ve öğrenmelerini yeni ve zorlu bağlamlarda uygulayabilirler. Başarılı olmak için, bu faaliyetlerin amaç ve sonuçları açık bir şekilde planlanmalıdır (Macblain, 2007). Storyline yaklaşımına dayalı bir öğrenim sürecinin planlamasına başlanmadan önce, konu çalışmasının genel amacı not edilmeli ve ulaşılması gereken hedefler önceden belirtilmelidir. Amaç ve hedeflerin özenle tasarlanmış bir listesinin yapılması, bu sürecin planlamasında karar alma olanağı sağlayacak ve aynı zamanda konunun gözden geçirilmesini, ölçme ve değerlendirilmesini de destekleyecektir (Harkness, 2007). Yapılan kısa planlamalarla sürece esneklik kazandırılmaktadır. Öğrencilerin önerileri ve seçimleri plana dâhil edilmelidir (Güney, 2019).

Bell (2008)'e göre Storyline yaklaşımını kullanmaktaki en büyük paradoks, süreç boyunca öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülen her etkinlik için ayrıntılı bir plan hazırlığı yapılmasına karşın, öğrencilerin süreçte öyküye sahip olduklarını hissetmesidir. Bireysel özerklik yerine, öğrenmeye yönelik anlatı yaklaşımının, gerçek bir izleyici kitlesi kazanarak, anlamlı etkinliklere katılımı sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırarak, duygusal bağlılık yoluyla öğrencilere sahiplenme duygusu kazandırabilir (Hoffman, 2007).

Storyline yaklaşımın planlama formatı zamanla gelişerek altı sütun biçimini almıştır. Geliştirilen bu plan, öğretmenlerin Storyline konularını bir dizi mantıksal adımda tasarlamalarına, anahtar soruları formüle etmelerine, öğrenci etkinliklerini seçmede, organizasyonları önermelerine, kaynakları ve değerlendirme fırsatlarını belirlemelerine yardımcı olur (Harkness, 2007, s. 18).

Aşağıda zaman içerisinde geliştirilen altı sütunlu planlama formatı verilmiştir. Planlama süreci mekânın ya da karakterlerin oluşturulmasıyla başlatılabilir.

Tablo 2.2. Storyline Yaklaşımı Plan Formatı

Storyline Öyküsü ve Bölümleri	Anahtar Sorular	Öğrenci Etkinlikleri	Sınıf Organizasyonu	Kaynaklar/ Materyaller	Öğrenme Ürünleri ve Değerlendirme
-------------------------------------	--------------------	-------------------------	------------------------	---------------------------	---

Kaynak: Harkness, 2007.

Geliştirilen bu planlama formatı Storyline yaklaşımı ile çalışmak için uygun yapı sunmaktadır. Öğrenme sürecinin mantıklı bir düzenini oluştururken, karakterlerin ve olayların ilerlemesine olanak sağlayarak öğrencilerin öyküyü oluşturma sürecine fırsat yaratmaktadır (Güney, 2019). Plan sürecine ait başlıklar aşağıda açıklanmaktadır.

Storyline Bölümleri: Planlama sürecinin ilk sütununda öykünün bölümleri listelenir. Öğretmen, öğrencilerin öyküyü devam ettirmesiyle sürece devam eder ancak plandaki öykü hattından uzaklaşmamaya dikkat etmelidir. Aksi takdirde öğrenciler öykü hattını (konu başlığını) kaybedebilir (Eiríksdóttir, 1995). Öykü dizileri çok uzun olmamalı, öğrencilerin ilgisi ve heyecanı korunmalıdır. Öğrenciler bir sonraki bölümde ne olacağını merak etmelidir. Konu taslağı hazırlanırken öğretmenler senaristlere benzer stratejiler kullanmaktadır (Harkness, 2007).

Anahtar Sorular: Storyline yaklaşımına dayalı bir öğretim sürecinde birbiriyle bağlantılı öykü dizileri arasındaki geçiş anahtar sorular vasıtası ile gerçekleşmektedir.

Öğretmen tarafından oluşturulan anahtar sorular öğrencileri harekete geçirerek derse katılımına ve öğretim sürecinin ilerlemesine imkân sağlamaktadır (Şekerci, 2018). Anahtar soruların sorulmasının ardından genellikle beyin fırtınası ve tartışma teknikleri kullanılarak problem durumlarına çözüm aranmaktadır. Oluşturulan anahtar soru, ortaya çıkan problem durumunun çözümüne yönelik cevaplar içermelidir. Güney (2003)'e göre bir anahtar soru, içinde birçok alt soru barındırır. Öğrenciler öncelikle bu alt sorulara yanıt verdikten sonra anahtar soruya ulaşmaktadırlar. Her bir başlık, o başlıkla ilgili öğrencileri harekete geçirecek birçok soruyu sormaya imkân tanımalıdır (Örneğin: Ailede kimler var? gibi).

Anahtar sorular öğrencileri işlenen konu ile ilgili düşünmeye, araştırmaya, tartışmaya sevk etmeli ve farklı beceriler kazandırmaya yönelik olmalıdır (Sarı, 2019). Öğretmenlerin sorgulama tekniklerini iyi bilmesi ve öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular sorması gerekmektedir. Bu sebeple Storyline yaklaşımına dayalı öğretim süreci planlanırken anahtar soruların 5N1K şeklinde araştırmaya yönlendirecek açık uçlu sorulardan oluşmasına ve cevapların öyküyü bir sonraki bölüme ulaştıracak olmasına dikkat edilmelidir. Eiríksdóttir (1995)'a göre anahtar sorular genellikle “Ne düşünüyorsunuz?” ile başlamaktadır. Soruların tek bir cevabı yoktur. Anahtar sorular müfredattaki hedeflere ulaşmak için etkili bir araçtır.

Öğrenci Etkinlikleri: Üçüncü sütunda öğrencileri araştırmaya sevk edecek ve temel olarak anahtar soruların cevaplarından oluşan etkinlikler listelenmektedir. Etkinlikler konu ana hatlarında listelenir ve öğrenciler bu etkinlikleri yapılan tartışmaların doğal bir devamı olarak seçer (Eiríksdóttir, 1995). Her etkinlik bir öncekinin devamı olarak sürdürülür ve öykünün devam etmesi için gerekli görülmektedir. Öğretmen etkinliklerin seçilmesinde izlenecek genel yolu bilirken, öğrenciler bağlamın gücü ve etkinliklerin ilişkili olması nedeniyle kendini güvende hisseder (Bell, 2008). Öğrenci etkinlikleri, öykünün doruk noktasındaki problemi çözmek için bir araçtır. Bu amaç dikkate alınarak hazırlanan etkinlikler öğrencilerin çeşitli öğrenme alanlarına hitap etmeli ve öğrencileri iş birliğine yönlendirmelidir. Öğrencilerin etkinlikler sırasında eğlenmesi ve derse katılımı önemlidir. Şekerci (2018)'ye göre seçilen etkinlikler konuşma-yazma, tasarım-model oluşturma, manzara resimleri ve karakter portreleri gibi görsel etkinliklerden oluşabilir. Ayrıca drama ve rol yapma gibi etkinlikleri de kapsamaktadır. Sürecin başında, ortasında ve sonunda yer alabilen drama ve rol oynama teknikleri öykünün gelişmesini desteklemektedir.

Sınıf Organizasyonu: Storyline yaklaşımı farklı grupların bir arada çalışmasını kolaylaştırmaktadır. Her bölümde tüm sınıfın tartışma veya beyin fırtınasına katılması için fırsatlar olacaktır. Esnek çerçevede, çocukların konunun teşvik ettiği ilgi alanlarını takip ederek bireysel görevler üzerinde çalışması için de birçok fırsat yaratır (Harkness, 2007, s. 19). Planlama yapılırken her bölümde yer alan etkinliklerin organizasyon şekli belirtilmelidir. Öğretmen yapacağı etkinliğe yönelik gruplama yöntemini (yeteneklerine, çalışma hızlarına, öğrenme düzeylerine gibi) belirlemeli ve zaman zaman bu grupların değişimi sağlanmalıdır (Güney, 2019).

Kaynaklar/Materyaller: Öğretmen, ayrıntılı bir plan hazırlama aşamasında tüm süreç boyunca kullanılacak araç ve gereçlerin listesini çıkarmalıdır. Storyline yaklaşımı farklı öğrenme alanlarına hitap eden bir yaklaşım olduğu için her türlü araç gereç ve malzeme (kalem, boya, ip, yapıştırıcı, video, film vb.) kullanılabilir.

Öğrenme Ürünleri ve Değerlendirme: Storyline yaklaşımına yönelik öğretim süreci planındaki en önemli sütun öğrenme ürünleri ve değerlendirme ölçütlerinin planlandığı sütundur. Bu sütundaki planlamalar her bölümde farklı olabilmektedir. Öğretmenler ulaşılması hedeflenen kazanımlara yönelik öğrenme ürünleri ve değerlendirme ölçütleri hazırlamalıdır (Güney, 2019). Öğrencilerin etkinlikler sırasında ortaya çıkardıkları görsel ve yazılı ürünlerle çalışma dosyaları oluşturulur ve sınıf panosunda sergilenir. Süreç hakkında bilgi veren bu materyaller değerlendirme ürünü olarak kullanılabilir. Öğrenci etkinlikleri sırasında ortaya çıkan görsel ve yazılı ürünler Storyline sürecinin önemli bir parçasıdır. Bireysel ve grup çalışmaları sonrasında sınıf panosunda sergilenen bu ürünler öğrencilerin neler başardığına dair somut bir kanıt sağlamaktadır. Ayrıca ortaya çıkan sanat ürünleri de daha fazla tartışma ortamına ve yeni anahtar soruların ortaya çıkmasına fırsat tanımaktadır (Harkness, 2007).

Aşağıdaki tabloda planlama yaparken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar belirtilmiştir.

Tablo 2.3. Storyline Yaklaşımı Öğrenme Süreci Planlama Basamakları

1. Öyküye ait ortam/mekân neresidir?	• Sahneyi oluşturan görseli nasıl yaratabiliriz? (üç boyutlu model tasarlanır)
2. Öyküdeki karakterler kimlerdir? Bu kişilerin yaşantısı nasıldır?	• Karakterler öğrenciler tarafından tasarlanmaktadır.
3. Karakterlerin günlük rutinleri nasıldır?	• Karakterlerin yoğun ve sakin düzenleri tartışılır. Öğrenciler öykülerini anlatmak için çeşitli yöntem/araç gereç kullanır.
4. Karakterlerin günlük rutinini bozan ne gibi olaylar yaşanabilir?	• Öğrenciler günlük rutini bozan mutlu ve üzgün olaylar dizisi önerir. Bu olayları geliştirmek ve uygulamak için çeşitli yollar uygulanır (drama, rol oynama, öykü yazma, resim çizme, müzik parçası besteleme gibi).
5. Öykünün düğüm noktası nedir?	• Öykünün sonu güzel biter. Storyline yaklaşımı sürecinde genellikle bir kutlama, sergi, konuyla ilgili bir mekânın ziyaret edilmesi veya sınıfa bir alan uzmanının davet edilmesi ile sonlandırılır.
6. Neler öğrendik?	• Storyline yaklaşımı çalışmalarının sonunda gözden geçirme yapılır. Konu hakkında başka nelerin öğrenilebileceği tartışılır. Sürece dair hissedilenler paylaşılır.

Kaynak: Güney, 2019.

İyi planlanmış bir Storyline süreci, bu basamakların ayrıntılı bir şekilde hazırlanması ile başlar.

Storyline yaklaşımının amacının istenilen öğrenme için bir bağlam oluşturmak olduğu unutulmamalıdır. Bu, gerekli müfredatı sunmanın bir yoludur (Harkness, 2007). Öğrenciler aktif olarak kendi görsel metinlerini üretmeye katılır. Oluşturulan bağlam, çocukların hem çevrelerini keşfetmelerinde hem de keşfettikleri hakkındaki fikirlerini ifade etmede tüm duyularını kullanmaları için birçok fırsat sağlar (Eiríksdóttir, 1995). Öğretmenler bunun için öğrencilerle anlamlı olabilecek konular yaratmaktadır. Örneğin; Storyline yaklaşımını sınıfında uygulayan bir öğretmen öyküde “Geri Dönüşüm” konusuna “Doğanın Doktoru Olmak”; “Doğada Hayat” teması için “Muğla’da Bir Balıkçı Köyü”; “Evimizde Hayat” teması için ise “Mahalleye Yeni Taşınan Aile” gibi isimler kullanarak bağlamı ilgi çekici hale dönüştürebilir. Seçilen öykü konuları öğrencilerin yaşantısına uygun ve hayal edebilecekleri olayları içermelidir.

2.3.5. Storyline Yaklaşımının İlkeleri

Storyline yaklaşımında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

Öykü İlkesi: İnsan hayatının bir parçası olan öyküler, uzun yıllardan beri tarihi, dini, kültürel mirası nesilden nesile aktarmak için kullanılmaktadır. Öyküler, öğretilmesi amaçlanan konulara yapı, anlam kazandırmakta ve yaşam becerileri sağlamaktadır.

Takdir İlkesi: Storyline yaklaşımında iyi bir öykü, hedeflenen amaçlara ulaşmak için etkin bir araçtır. Çocuklara olayları tahmin etmek için süre vermektedir. Böylece merak uyandırılmış olur. Beğeni, çocuklar öykü bölümünün sonunda “Bir sonraki öykü ne ile ilgili olacak?” sorusu ile yeniden ortaya çıkar. Takdir, öğrenmenin okul içinde ve okul dışında devam ettiği kanıtlar. Çünkü öğrenciler kendilerini öykünün bir parçası kabul etmekte ve her zaman öykü ile ilgili düşünmektedir. Öykünün gelişimine gönüllü olarak katılmak istemektedir.

Öğretmenin İpi İlkesi: Storyline yaklaşımında öğretmenin ipi ilkesi, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkileri ifade etmektedir. Öğrenme sürecinde öğretmen hedeflenen kazanımlara ulaşmak için planlanan öykü temasını yani ipi tutmakta, ipin esnek olmasına ve kıvrımlara izin vermektedir. Öykü bölümleri arasında geçiş yaşanırken düğüm olmasını sağlamalıdır. Süreç içerisinde beklenmedik sapmalar olmasına rağmen, öğrenme yolculuğu öğretmenin planına göre gitmelidir.

Sahiplik İlkesi: Storyline yaklaşımında sahiplik ilkesi çocukları sürece dair güdüleyici bir ilkedir. Öğrenciler öyküyü sahiplendiklerinde aslında öğrenme sürecini sahiplenmiş olurlar. Bunu sağlamanın etkin bir aracı anahtar sorulardır. Sorular yöneltilerek onların fikirlerine saygı duyulduğu hissettirilir.

Tema İlkesi: Tema ilkesi ile öykü ilkesi birbiri ile doğrudan ilgilidir. Yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilmiş olanlar arasında bağlantı kurulmalıdır. Öykü teması gerçek hayatı yansıttığından, öğrenciler kendi hayatları ile bağlantı kurabilirler. Öykünün doğrusal ve tahmin edilebilir olması, öğrencinin anladığı bir temadır. Tema çocuktan; araştırmasını, becerileri uygulamasını, yeni bilgileri özümsemesini ister. Çocuk da bu doğrultuda hareket eder.

Etkinlikten Önce Yapı İlkesi: Kavramsal model yeniden oluşmadan önce çocukların ön bilgilerinin tam olması gerekmektedir. Böylece süreçle ilgili kendi sorularını oluşturabilir ve cevapları bulmaya çalışır. Yeni öğrendiği bilgileri, bildikleri ile ifade edebilirler. Öğretmen, çocukların kendilerine bir referans noktası bulabilmeleri için; araştırma yapmalarını, rapor yazmalarını, sunum yapmalarını sağlamaktadır. Sağlanan yapı, görevlerini tamamlamak için desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için de özgürlük vermektedir (Barr, 1988’ten akt. Güney, 2003).

2.3.6. Storyline Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı anlayışı temel alan Storyline yaklaşımında, öğretmen ve öğrenciler öğrenme sürecini birlikte yürütmekte ve aralarında nitelikli bir ortaklık oluşmaktadır. Öğretim sürecine yönelik kurulan bu ortaklık, öğrencilerin süreci sahiplenmesini sağlamakta ve motivasyonlarını arttırmaktadır.

Schwänke (2018)’ye göre, geleneksel öğretim ve Storyline yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan öğretim süreçleri arasındaki farklılıklar Tablo 2.4.’te belirtilmiştir:

Tablo 2.4. Geleneksel Öğretimde ve Storyline Yaklaşımında Öğretmen Roller

Geleneksel Öğretim Yaklaşımı	Storyline Yaklaşımı
- Konuları öğretmen seçer. - Öğretmenin her ders için benzer bir hazırlığı vardır. - Öğretmen etkinliklerin tüm seyrini düzenler, yönetir ve belirler. - Öğretmen; sunarak, açıklayarak, göstererek ve kontrol ederek birçok içerik iletir. - Öğretmenin neyin yanlış ve doğru olduğu konusunda tek bir görüşü vardır. - Öğretmen, disiplin sorunlarından kaçınmak için öğrencilerin faaliyetlerini güçlü bir şekilde yönlendirir. - Sınıfta, öğretmen ve birkaç öğrenci çoğunlukla aynı anda aktif, diğer öğrencilerin çoğu oldukça pasiftir. - Öğretmen çoğunlukla cevaplarını zaten bildiği ve kontrol edebileceği sorular sorar. - Öğretmen esas olarak öğrencilerin bireysel performanslarını değerlendirir.	- Konu seçiminde öğrenciler de yer almaktadır. - Öğretmen tüm dersleri özenle planlar. - Öğretmen dersleri organize eder ancak bireysel ve grup çalışmalarında öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini desteklemek için geri plana çekilir. - Öğretmen; öğrencilerin sonuçları keşfederek ve sonuçlardan anlam çıkararak çeşitli içerikleri öğrenebilecekleri uyarıcı bir öğrenme ortamı yaratır. - Öğretmen genellikle “doğru” veya “yanlış” cevaplar olmadığını kabul eder, ancak onun yerine “mantıklı” ve “daha az mantıklıdır” cevaplarını kullanır. - Öğretmen öğrenci etkinliklerini başlatır ve genellikle tasarımı öğrencilere bırakır. - Öğrencilerin çoğu aynı anda aktifken, öğretmen zaman zaman kendini geri planda tutar. - Öğretmen çoğunlukla problem çözme, düşünme, teşvik eden ve tek bir doğru cevabı olmayan sorular sorar. - Öğretmen, bireysel ve grup performansını değerlendirerek öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri için cesaretlendirir.

Kaynak: Schwänke, 2018.

Tablo 2.4 incelendiğinde Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen bir öğretim sürecinde öğretmen; öğrencinin aktif olacağı, bilgiyi üretip kullanacağı bir öğretim ortamı yaratmaktadır. Öğretmen bir organizatör rolünde olup, hedeflenen kazanımların gerçekleşmesinden ve öğretim sürecinin aksamadan ilerlemesinden sorumludur.

Eiríksdóttir (1995)'e göre bir öğretmen Storyline yaklaşımını kullanmak istediğinde başlangıcı ilginç ve heyecan verici bir olay ile kurmalıdır. Kurguladığı heyecan verici olay sayesinde öğrenciler devam etmeye istekli olur ve anlatıyı geliştirmeye başlar. Öğretmen öyküyü başlattığında, öğrenciler olayları kendi başlarına geliştirecek ve öykünün kendilerine ait olduğunu hissedeceklerdir. İlgi çekici anlatı çerçevesi içinde öğrencilere verilen anlamlı görevler, öğrenmeye yönelik motivasyonun koşullarını sağlamaktadır (Ahlquist, 2012).

Storyline yaklaşımında öğretmenin rolü, iyi sorular tasarlayarak öğrenme süreçlerini modellemektir. Öğrenciler, öğretmenin tasarladığı soruları yaratıcı bir şekilde çözmek amacıyla; varsayım yapmaları, önerilen çözümleri test etmeleri ve araştırma yoluyla incelemeleri teşvik edilir. Öğretmen; kolaylaştırıcı, öğrencilerle birlikte öğrenen biri, birlikte tartışmaları için bir başkandır (Bell, 2008).

Storyline yaklaşımı, öğretmenin bildiği ancak öğrencilerin bilmediği bir planlama yapısı üzerine kuruludur. Süreç, öğretmen tarafından birbirine bağlanan bölümlerden oluşur. Öğretmen öyküye öncülük etmek için anahtar soruları yöneltir ve bir organizatör ve yardımcı olarak öğrenci faaliyetlerine katılır (Eiríksdóttir, 1995). Öğretmen başlangıçta müfredatın amaçlarına karar vermiş ve hangi bilginin ele alınacağını, hangi becerilerin uygulanacağını bilmektedir. Bu hem öğretmen hem de öğrenci için güvenlik hissi yaratır (Bell, 2008). Öğretmen her ne kadar süreci detaylı bir şekilde planlasa da öğrencilerden gelen önerilere ve değişikliklere karşı açık fikirli olmalı, öyküyü geliştiren beklenmeyen olaylara tepki verebilmelidir (Eiríksdóttir, 1995). Dolayısıyla ders planı hazırlama sürecinde bunları göz önünde bulundurmalı, oluşabilecek değişikliklere karşı çerçeveyi esnek tutmalıdır.

Storyline yaklaşımı, öğrencilerin öğrenmeleri önünde sosyal ve psikolojik açıdan engel teşkil eden (aile, arkadaşlık ilişkileri vb.) bazı hassas konuların araştırılması için fırsatlar yaratır. Örneğin; bazı öğrenciler için aileleri hakkında konuşmanın zor bir yönü olabilmektedir. Bell (2008)'e göre Storyline yaklaşımında sürecin başında hayali olarak

oluşturulan ailelerin görsellerini kullanmak bazı sorunları anlamak ve öğrenciye rehberlik etmek için önemli olabilmektedir. Sınıfta temsil bir öykünün parçası olarak oluşturulan temsili bir aileden, evde babası/annesi olmayan çocuklar sahip oldukları ya da sahip olmak istedikleri aileyi yaratabilir. Baba-oğul, anne-kız vb. arasındaki ilişkiler araştırılabilir ve aile kuralları tasarlanabilir. Arkadaşlık ilişkileri geliştirilebilir. Öğrenciler hoşlanmadığı şeyleri açık ve tehditkâr olmayan bir ortamda tartışabilir.

Brezinova (2007, s. 13)'ya göre Storyline yaklaşımının öğretmenlere sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenler öğrencileri gözlemleyerek farklı yetenekleri keşfedebilir.
- Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı saygı oluşur.
- Öğretmenlerin organizasyon becerileri gelişir.
- Öğretmenler arası iletişim ve iş birliği sağlanır.
- Öğrencileri farklı öğrenme süreçlerine yönlendirirken onlara rehberlik ederken onları tanıma fırsatı sağlar.

Yukarıda da görüldüğü gibi Storyline yaklaşımı; öğretmenlere kişisel, sosyal ve mesleki yönden önemli faydalar sağlamaktadır.

2.3.7. Storyline Yaklaşımında Öğrencinin Rolü

Storyline yaklaşımında tüm süreç, öğrenci ve öğretmenin iş birliği içerisinde gelişir. Süreç boyunca öğrenciler hayal güçlerini kullanarak öğretmenin başlattığı bir olayı birlikte çalışarak geliştirip öykü dizileri oluşturarak problemleri çözmek için çeşitli etkinlikler gerçekleştirir.

Öğrencilere süreç boyunca kendi fikirlerine katkıda bulunma özgürlüğü verilir. Planlanan süreç boyunca öğrenciler, yarattıkları karakterlere eşlik ettikleri için sorumluluk almak istemektedir. Öğretmenin öğrencilerin kararlarını kabul etmesi, onlara saygılı davranması ve çalışma sonuçları için takdir görmesi öğrencilerin kendine duyduğu güveni desteklemektedir (Schwänke, 2018). Öğrenciler öğretmenle birlikte faaliyetlere aktif katılarak karakterlerin kimliğine duygusal yönden eşlik ederek öyküyü sahiplenmektedir. Sahip oldukları “mülkiyet”, Storyline yaklaşımında önemli bir katma değer ögesidir. Bu yaklaşım, tutumları geliştirmek ve bağlamın güvenliği içinde “duyguları keşfetmekle” de ilgilidir (Bell, 2008).

Çocuklar ana karakterlerle özdeşleşir ve genellikle öykünün bir parçası olduklarını hayal eder. Brezinova (2007)'ya göre aşağıda Storyline yaklaşımının öğrenciler için faydaları özetlenmiştir.

- Öğrenme sürecine aktif katılım sağlar.
- Özgür bir şekilde kendini ifade etme ortamı sunar.
- Stresten ve rekabetten uzaklaştırır.
- Takım çalışması içinde deneyim kazandırır.
- İletişim becerileri gelişir.
- Başkalarını saygı ile dinlemeyi öğretir.
- Duygusal ve sosyal gelişimi destekler.
- Çevredeki olayları algılamayı sağlar.
- Hayal gücünü geliştirir.
- Doğru çözümleri bulmak için düşünmeye yönlendirir.
- Peri masallarının ve kurgusal karakterlerin kullanımı yoluyla gerçek hayata dair daha fazla bilgi kazandırır.
- Kendi deneyimlerinden öğrenmeyi öğretir.
- Problemlerin çözümü sırasında bilgiler farklı alanlara transfer edilebilir.
- Ortaya çıkan ürünlerden sorumlu olmayı öğretir.
- Ürünlerin sunulması ve fikirlerin savunulması deneyimlenir.

2.3.8. Storyline Yaklaşımında Değerlendirme

Storyline yaklaşımı öğrencilerin öğrenmelerini çeşitli şekillerde ifade etmeleri için fırsatlar sağlamaktadır. Derse katılımları, öğrencilere kendi öğrenmelerinin aktif başlatıcıları olmaya teşvik eder. Bu süreçte öğrenciler, öğrenmelerine rehberlik eden ölçütler geliştirmeye yardımcı olabilir. Anlamli bir bağlamda öğrendiklerini gösterebilir ve farklı düşünme becerilerini kullanarak hayal etmeye ve yaratmaya motive olur (Plaskitt, 2007). Harkness (2007)'e göre öğrencilerin çalışmaya ilişkin motivasyonunu ve istekliliğini artıran önemli öğelerden biri oluşturulması beklenen ürünlerin niteliğine yönelik değerlendirme ölçütlerinin önceden belirlenmesidir. Belirlenen değerlendirme ölçütlerine planda ayrıntılı olarak yer verilmeli ve öğrencilerle paylaşılmalıdır.

Storyline yaklaşımında; öğrenciyi merkeze alan, onların ne bilmedikleri değil ne bildiğine odaklanan, bireysel farklılıklara dikkat eden, ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini sağlayan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı

önemlidir. Süreç ve sonuç odaklı değerlendirmeye fırsat veren Portfolyo, Performans değerlendirme, Kavram haritası, Zihin haritası, Poster, Öz ve Akran değerlendirme, Rubrik gibi ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayacak nitelikte olması sebebiyle tercih edilebilir.

Storyline yaklaşımında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde düşünceleri de önemlidir. Planlamanın son bölümünde öğrencilere yöneltilen “Ne öğrendiğini düşünüyorsun?”, “Eğlenceli olan neydi?”, “Hoşunuza gitmeyen bir şey var mıydı?”, “Başka bir sınıf bu konuyu ele alırsa bir şey değiştirilmeli mi?” gibi sorular, öğrencilerin ne öğrendikleri hakkında düşüncelerini sağlamak için tasarlanmıştır (Harkness, 2007).

Eğitim içeriğini öğrenme süreciyle birleştirmek için benzersiz bir yaklaşım olan Storyline, farklı yeteneklere sahip çocuklara; sosyal beceriler, iletişim yetenekleri, araştırma becerileri, özyönetim becerileri gibi birçok disiplinde yararlı olabilecek becerileri uygulama ve geliştirme fırsatı sunar. Öğrencilerin öğrendiklerini çeşitli şekillerde ifade etmelerini sağlayan değerlendirmeler planlamak, öğrencilerin güçlü yönlerini temel alarak gelişmelerine olanak sağlar (Plaskitt, 2007, s. 193).

2.3.9. Storyline Yaklaşımı ve Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi dersi çocukların günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemleri çözmelerine yardımcı olmaktadır. Hayata hazırlamayı amaçlayan bu ders ile çocukların hayatın içindeki olayları deneyimlemelerini sağlar (Akınoğlu, 2004). Çocuklar bu deneyimleri bazen sınıf ortamında, bazen sınıf duvarlarının dışında gerçekleştirir. Böylece günlük hayatın onlara getirebilecekleri ile ilgili fikir sahibi olmaktadırlar. Gerçek yaşama ilişkin edindiği bilgi, beceri ve tecrübeler, çocukların yaşamlarını yönlendirebilmekte, kendini ve içinde bulunduğu toplumu tanıması için imkân sağlamaktadır (Gündoğan, 2020).

Hayat Bilgisi dersinin öneminin değinildiğini bu bilgilerden yola çıkılırsa, çocukların kendini ve içinde bulunduğu toplumu tanıyarak çevresine uyum sağlayan, yaratan, düşünen ve problem çözen bireyler olmasını amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi ise ancak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile sağlanabileceği söylenebilir. Aykaç’a göre (2011) çevresindeki bütün fiziksel ve toplumsal olgular, olaylar ve yaşam alanlarının bu dersin kaynağını oluşturmaktadır. Bunların öğrenilmesi ise yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerle mümkün olmaktadır.

Günümüzde uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde oluşturulduğu için uygulanacak etkinliklerin de bu kurama uygun olarak, hazırlanması gerekmektedir (Deveci, 2015, s. 117). Öğrencilerin gelişim özellikleri ve Hayat Bilgisi dersinin temel özellikleri dikkate alındığında öğretmenlerin kullanabileceği öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri seksenli yılların başında İskoçya’da geliştirilen Storyline yaklaşımıdır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen bu yaklaşım ile Hayat Bilgisi dersinin amaçlarını nitelikli bir şekilde gerçekleştireceği düşünülmektedir.

Storyline yaklaşımı zamanla benimsenip gelişmiş ve birçok ülkede uygulanmıştır. Türkiye’de ise alan yazına Güney (2003) tarafından yapılan bilimsel araştırma ile kazandırılmıştır. Storyline yaklaşımının temel özelliklerine bakıldığında Hayat Bilgisi dersinde kullanılması öğrenme ve öğretme sürecini etkin kılacağı düşünülmektedir. Storyline yaklaşımı temelini tematik yaklaşımdan alan, öykünün konusunu belirlemek ve sonucunu planlamak için öğrencilerin öğretmenlerle birlikte öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olduğu bir yaklaşımdır. Temelinde yaparak ve yaşayarak öğrenme vardır. Bu nedenle öykü anlatımını ve çocukların öykünün içinde olmasını esas alır. Bu yaklaşımda öğrenme süreci, genel olarak bir öykü ile başlayan, zaman, mekân ve karakter bağlantılarıyla güçlendirilerek aşamalı bölümler içerisinde sunularak gerçekleşir (Tepetaş, 2011).

Storyline yaklaşımında öğrenme süreci, öncelikle öğrenciler hayal güçlerini kullanarak kendi varsayımlarını oluşturmasıyla başlar. Hayal gücü önemli bir unsurdur. Öğrenme sürecinin başında hayal güçlerini kullanmak onlara eksikliklerini giderme imkânı sağlar (Güney, 2019). Bu eksiklikleri giderirken, verilen görevleri tamamlamaktan kaynaklanan motivasyonla öğreneni bir sonraki anlatıya taşır. Baysal’a göre Hayat Bilgisi dersinin alındığı 1, 2 ve 3. sınıfta çocuklarının çok zengin hayal dünyaları vardır. Bu sebeple masal ve öykülerden yararlanarak içinde yaşadıkları dünyaya etkin ve başarılı bir şekilde uyum sağlamaları sağlanmalıdır (Baysal, 2006, s. 15). Bu açıdan bakıldığında Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımını kullanmak çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olduğu ve öğrenme sürecini zengin kıldığı söylenebilir.

Storyline yaklaşımı öyküleri kullanarak çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri konular ile ilgili problem çözme fırsatı sağlar. Yaklaşımının temel ögesi olan anahtar sorular vasıtası ile birbiriyle bağlantılı öykü dizileri arasında geçiş yapılır. Tartışma ve

beyin fırtınası teknikleri sıklıkla kullanılarak öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya sevk eder.

Sudman and Bradburn (1991)'a göre “soru sorma”, düşünmeyi başlatan bir yöntemdir. Öğrenme, zihinde oluşan soruları yanıtlamaya yönelik olduğunda anlamlı hale gelir. Düşünme, bir konu üzerinde sorular sorulmaya başlandığı andan itibaren oluşmaktadır (Özden, 2010, s. 153). Storyline yaklaşımının temel öğelerinden biri olan “anahtar sorular” ile öğrenciler düşünmeye sevk edilmektedir.

Storyline yaklaşımında anahtar sorulara yanıt bulmak için gerçekleşen etkinliklerde grup çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Saban (2002)'a göre grup çalışmaları aracılığı ile gerçekleşmesi mümkün olan kişilerarası ilişkiler, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Grup çalışmaları ile öğrenciler birbirlerinin düşüncelerinin farkına vararak çeşitli bakış açısı kazanabilmektedirler.

İlköğretim okullarında, 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersi, öğrencinin topluma uyum sağlamasında, kendisini ve doğayı tanımasında çok önemli bir derstir (Gülyüz, 2008). Storyline yaklaşımının özellikleri incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersinde kullanımının öğrenmeler üzerinde olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir.

2.4. Sınıf Etkinlikleri Algısı ve Storyline Yaklaşımı

Yapılandırmacı öğrenme sürecini etkileyen motivasyon unsuru, bilişsel faktörler kadar öğrenme üzerinde önemli etkiye sahiptir (Lepper ve Chabay, 1985). Bu nedenle öğrenme süreci tasarlanırken öğrencilerin motivasyon ve ilgi durumları göz önünde bulundurulmalıdır (Adıgüzel, 2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında tasarlanan “sınıf etkinlikleri” öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğundan, etkinliklerini planlayan, tasarlayan ve organize eden öğretmen, bu etkinlikleri ilgi çekici ve motive edici hale getirmelidir (Daskalovska, Gudeva ve Ivanovska, 2012). Sınıf etkinlikleri, öğrenme sürecinde önemli bir etki yaratacağından, öğrencilerin etkinlikleri nasıl algıladığını belirlemek gerekmektedir. Etkinlikleri öğrenci bakış açısından incelemek; eğitimi, müfredatı ve etkinlikleri nasıl gördüklerine ilişkin bilgi verir. Bu görüşler başarıyı ve motivasyonu arttırmak için göz önünde bulundurulmalıdır (Gentry, Gable ve Rizza, 2002).

Sınıf ortamında öğrencileri doğru yönlendirmek için etkinlik içeriğinin, uygulanması istenen yöntemlerin ve oluşturulan ürünlerin ilgi çekici, seçim yapabilmeye imkân tanıyan, sınırları zorlayıcı ve zevkli olması önemlidir (Deniz ve Saranlı, 2017). 21. yüzyılda öğrencilerde bulunması istenilen ve motivasyonları üzerinde önemli rol oynadığı düşünülen “ilgi duyma”, “seçim yapabilme”, “sınırları zorlama” ve “konudan zevk alma” özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. İlgi Duyma

Eğitim faaliyetlerinde öğrenmenin en etkili olduğu zamanın bireysel olarak konuya ilgi duyulduğunda olduğu savunulur. İlgi, sınıf bağlamında olumlu bir duygudur. Öğrencileri derin öğrenmelere teşvik etmektedir (Hidi, Renninger ve Krapp, 2004).

İlgi alanlarının belirlenmemesinin bir sonucu olan okula yabancılaşmış ve mutsuz öğrenciler, genellikle öğrenmeye katılma motivasyonundan yoksun olmakta ve okula devam etme isteği bulunmamaktadır (Meece, Anderman ve Anderman, 2006). Dolayısıyla öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesinin, öğrenmeye yönelik motivasyonu doğrudan etkilediği söylenebilir. Joseph Renzulli (1994), öğrencilerin ilgi duydukları ve kendi istekleri doğrultusunda seçtikleri projeler üzerinde çalıştıklarında anlamlı öğrenmeler meydana geldiğini belirtmiştir (Deniz ve Saranlı, 2017).

Ur (1991)’a göre öğrenmeye yönelik motivasyonu sağlamadaki önemli ve en hızlı sonuç alınan etken öğrencilerin konuya “ilgi duymalarını” sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenler bu konuda çaba harcamalıdır. Bunun için yapılması önerilenler aşağıda listelenmiştir:

- Hedefler net bir şekilde belirlenmelidir.
- Çeşitli konular ilişkilendirilip sunulmalıdır.
- Sınıf etkinliklerinde çeşitli görseller kullanılmalıdır.
- Oyun ve benzeri aktivitelerle, heyecan ve mücadele öğretim sürecine dâhil edilmelidir.
- Derslerde mizah, öykü, film, eğitsel video, çeşitli belgesel gibi unsurlar kullanılmalıdır.
- Simülasyonlardan yararlanılmalıdır.
- Görevler ve etkinlikler gerekli durumlarda kişiselleştirilmelidir.

- Gerektiğinde öğrencilere yardımcı olunarak açık uçlu ipuçları verilmelidir (Akt. Daskalovska, Gudeva ve Ivanocska, 2012).

İlgi duyma, öğrencilerin ilgisini çekmek için Storyline yaklaşımında rutin olarak kullanılır. Öyküde beklenmedik olayların oluşumu veya sınıfa bir mektubun gelişi, öğrenme için bir bağlam yaratır. Storyline yaklaşımının ilkelerinden takdir ilkesi, öğrencileri öyküye dâhil etmek için beklentiyi kullanmayı savunur. Katılımcılara kilit soru olan “Şimdi ne olacak?” sorusunu sormaya teşvik eder (Creswell, 1997’den akt. Mitchell-Barrett, 2010).

2.4.2. Seçim Yapabilme

Eğitim faaliyetleri sırasında öğrencilere seçim imkânı sunmak, öğrenmenin sahipliğini ve kontrolünü sağlamaktadır. Derslere duyulan ilgi, başarıyı ve aidiyeti arttırmaya hizmet eden önemli bir faktördür (Gentry, Gable ve Springer, 2000).

Öğretmen, öğrenciye seçenekler sunarak yardımcı olabilir. Böylece sınıfta hükmeden kişi konumundan çıkıp öğrenme sürecini paylaşan, öğrencinin ihtiyacı olduğu durumlarda ona rehberlik eden konumunda olur. Bunu öğrencinin özerkliğini incitmeden yapar (Açıkgöz, 2004, s. 37). Eğitim faaliyetlerine yönelik sunulan seçenekler, öğrencilerin öz düzenleme yeterliği kazanması açısından da önemlidir. Öz düzenleme yeterliği kazanabilmek için öğrencinin kendi performans standartlarının ötesine geçmesi gerekir. Öz yeterlik ve öz düzenlemenin geliştirilmesi için çocukların kendi kendilerine dönüt vermeleri ve kendilerini düzeltmelerine imkân veren öğrenme ortamları hazırlanmalıdır (Senemoğlu, 2005).

Storyline yaklaşımı öğrencilere, sorunları çözmek ve çözüm bulmak için fırsat yaratır. Süreç boyunca kendi kararlarını verme özgürlüğü verir. Kaynaklar, öğrenciler tarafından modeller tasarlamak ve oluşturmak için sıklıkla kullanılır. Öğrencilerin bilgisi, çok önemli bir kaynak olarak görülür (Mitchell-Barrett, 2010).

2.4.3. Sınırları Zorlama

1920’li ve 1930’lu yılların başlarında Vygotsky’nin çalışması iyi bir öğrenme sürecinin sağlanması için kritik öneme sahiptir. Vygotsky (1987), Yakınsal Gelişim Alanı’nda maksimum öğrenmeye ulaşmak için öğretimi, öğrenci gelişiminin biraz ilerisinde tutmayı vurgulamıştır (Gentry, Gable ve Springer, 2000). Çocuğun bilişsel olarak

gelişmesinde, diğer bir tanımla yakınsal gelişim alanının etkili kullanılmasında, öğretmen, diğer yetişkinler ve çocuklar önemli rol oynamaktadır. Bilişsel gelişimin sağlanabilmesi için çocuğu sistematik olarak karmaşık durumlarla karşı karşıya getirmek gerekmektedir (Senemoğlu, 2005, s. 57)

Sınıftaki can sıkıntısı, öğrenme motivasyonunu azaltmakta ve başarısızlığa yol açmaktadır (Gentry, Gable ve Springer, 2000). Ryan ve Deci (2000), öğrencilerin içsel olarak motivasyonlarını sağlamanın anahtarının sınırlarının zorlanması olduğunu öne sürmektedir. Başarı güdüsü yüksek olanların kolay amaçların dışına çıktığı, uğraşarak ulaşabilecekleri amaçlar edindikleri doğrulanmıştır (Açıkgöz, 2000). Zorlu görevler, öğrenme sürecinin önemini vurgulamak, çaba harcamayı teşvik etmek için çekici hale gelmektedir (Ames ve Archer, 1988).

Storyline yaklaşımında yeni bir öyküye başlamadan önce, sınıf öğretmeni öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini ve anlamada hangi boşlukların olduğu tespit etmeye çalışır. Öykü ilerledikçe, öğrenciler zor bir durum üstesinden gelmek veya sorunu çözmek için toplu olarak tartışır ve sınırlarını zorlamaları sağlanır (Mitchell-Barrett, 2010).

2.4.4. Konudan Zevk Alma

Örgün eğitim sisteminde çocuklar için öğrenme, zaman zaman sıkıcı olabilmektedir. Çocuklar oyun oynamak yerine çoğu zaman ders çalışmak durumunda kalmaktadır. Bu durum çocuklara eğlenceli gelmemektedir (Lepper ve Chabay, 1985). Bu nedenle eğlenceli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağlamak, motivasyonu ve derse katılımı etkilemektedir (Gentry, Gable ve Springer, 2000).

Öğrenme eğlenceli olduğunda daha kalıcı hale gelmektedir. Stres, korku gibi durumlar öğrenmeye engel teşkil etmektedir. Nörogelişimsel araştırmalar da bunu doğrulamaktadır (Özden, 2010, s. 45). Renzulli, öğrenme açısından en iyi performansın, çocukların yaptıklarından zevk aldıklarında gerçekleştiğini, derslerde yaratıcı ve üretken olduklarını ifade etmiştir (Gentry, Gable ve Springer, 2000). Bu nedenle çocukların zevk alacağı sınıf etkinlikleri tasarlamak, öğrenciler ve öğretmenler için verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına yardımcı olacaktır (Deniz ve Saranlı, 2017). Storyline yaklaşımı müfredatta hedeflenen birçok unsuru kazandırmakla birlikte bu yaklaşımın dayalı olduğu öğrenme süreci; eğlence, dram, mizah ve hayal gücü ile doludur (Harkness, 2007).

Motivasyonu etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve bu faktörlerin eğitimde daha fazla hesaba katılması, öğrenme sürecinde ve birçok farklı düzeyde öğretim tasarımı sürecini belirlemektedir (Malone, 1981). Eğitim reformu çabaları sırasında öğrenci tutumlarının, algılarının ve fikirlerinin aranması çok önemlidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırları zorlama ve konudan zevk alma eğitimde dikkate alınması gereken önemli özelliklerdir. Bu özellikler sınıflarda öğrenmeye yönelik motivasyonun ve başarının arttırılmasına yardımcı olma potansiyeline sahiptir (Genrty ve Gable, 2001). Bu çalışmada sıralanan özelliklerin Storyline ile geliştirilme durumu sınanmaktadır.

2.5. Tutum

Öğrenme sürecinde istendik davranışların meydana gelmesi için sürece karşı olumlu tepkinin olması gerekmektedir (Tay ve Akyürek-Tay, 2006). Bu nedenle bireylerin öğrenme sürecine yönelik “tutumu” öğrenmelerine önemli derecede etki eden bir faktördür. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde, öğrencinin dersi sevmesinde ve keyif almasında, duyuşsal alanla ilgili konuların tutumla ilgili olduğu düşünülürse öğrenci tutumlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Zayimoğlu-Öztürk ve Coşkun, 2015).

Tutum ile ilgili alan yazında çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Turgut (1997)’a göre tutum, somut bir nesneye veya soyut bir kavramla ilgili olan bir duruma karşı ya da onun yanında, bireyin hislerine ve fikirlerine etki eden, öğrenilmiş öz eğilimler olarak tanımlanmaktadır. Güney (2000) ise tutumu, bireyin kendisine karşı veya çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda oluşturduğu tecrübe ve bilgilerinden yola çıkarak organize ettiği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki olarak tanımlamaktadır.

Tutum ile ilgili farklı boyutlar mevcuttur. Bunlar birbirinden farklı yaklaşımlar olmayıp, bir davranışın oluşmasını ve meydana gelmesini etkilemektedir (Tay ve Akyürek-Tay, 2006). Tutumun oluşması için bu boyutlar rol oynamakta, bilim insanları bu boyutları farklı şekillerde ele almaktadır. Tutumu etkileyen değişkenler Rosenberg ve Houland tarafından aşağıdaki gibi ele alınmıştır (Akt. Tepe, 1999).

- *Bilişsel Boyut*: Belli bir kavramın ya da durumun algılanmasına yönelik boyuttur.
- *Duyuşsal Boyut*: Algılanan bir kavram ya da durum ile ilgili duyguların oluşmasıdır.

- *Değerlendirme Boyutu:* Oluşan duygulara yönelik olumlu ya da olumsuz bir değer biçilmesidir.
- *Davranışsal Boyut:* Gerçekleşen değerlendirmenin davranış haline gelmesidir.

Tutumlar, çevre ile etkileşim sonucunda tecrübeler ve kazanılan bilgilerin örgütlenmesi ile oluşmaktadır. Bu örgütlemeye değerlendirme bazı süreçlere bağlı olduğu için oluşan tecrübeler, kazanılan bilgiler değiştiğinde tutum da etkilenmekte ve değişmektedir. Bu nedenle tutumun oluşumunu etkileyen boyutlar arasında iç tutarlılık olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2002).

Öğrencilerin davranışlarında istenen yönde kalıcı izli değişiklik olmasını sağlama sürecinde hazırbulunuşluk önemli bir faktördür. Öğrenmeye karşı hazır olma hali yani hazırbulunuşluk, öğrencinin bilgisi, ders ile ilgili yeteneği, konuya duyduğu ilgisi, alışkanlığı, *tutumu* ve değerleri ile yakından ilgilidir. Bu nedenle bu faktörlerin dikkate alınması, kazanımların gerçekleşmesi için gerekli öğrenme yaşantılarının oluşmasını sağlar (Taşdemir, 2000).

Bireylerin en temel ihtiyaçları arasında doğuştan gelen “merak” ve “öğrenme isteği” yer almaktadır. Bu temel ihtiyaçların öğrenme sürecinde etkili bir şekilde karşılanması etkin öğretim ortamları oluşturulmasına katkı sağlayacaktır (Çepni, Küçük ve Ayvacı, 2006). Jerome Bruner (1966)’e göre öğrenme, istemeden de olsa gerçekleşen bir eylemdir. Tesadüfi öğrenmeler ile birlikte insanların eğitilmesi gerekir. Bunu sağlamak için de “öğrenme isteği” büyük önem taşır (Açıkgöz, 2004). Öğrenme isteği ile derse yönelik tutum arasında doğrudan bir ilişki olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin tutum düzeyinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümünde Storyline yaklaşımı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçi Araştırmaları

Tepetaş-Cengiz, Çabuk, Sırgancı ve Güney (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin Storyline yaklaşımına yönelik bilgi düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Nitel yaklaşıma dayalı olarak yürütülen araştırmada 58 okul öncesi öğretmenine Storyline yaklaşımına yönelik eğitimler verilmiştir. Ön görüşme verilerinden

elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğretmenler Storyline yaklaşımına ilişkin “Öykü anlatma”, “Öğrenme”, “Somutlaştırma”, “Bilgi, Beceri ve Deneyim edinme” olmak üzere dört ana tema ile isimlendirmişlerdir. Eğitim sonrasında öğretmenlerin Storyline yaklaşımının ne olduğuna yönelik görüşlerinin yaklaşık %81’i Storyline yaklaşımının temel ilkeleri arasında yer alan “Öykü”, “Öğretmenin İpi”, “Sahiplik”, “Tema/Bağlam” ve “Etkinlikten Önce Yapı İlkesi” olarak kategorilendirilmiştir. Öğretmenler Storyline yaklaşımını en yüksek %20 oranla “öykü” %17 oranla “tema/bağlam”, %16’şarlık oranlarla “öğretmenin ipi” ve “sahiplik” ve %11 oranla “etkinlikten önce yapı” ilkesi ile ilişkilendirmişlerdir. Eğitim sonrasında öğretmenlerin Storyline yaklaşımına yönelik kavram yanılgılarının ortadan kalktığı ifade edilmiştir.

Güney (2019) tarafından yapılan araştırma ile Storyline yaklaşımının Fen Bilimleri dersinde akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul’da özel bir ilkokulda dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleşmiştir. Deneysel desen kullanılan araştırmada 17 öğrenci deney grubunu 21 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre Storyline yaklaşımı ile işlenen Fen Bilimleri dersinde akademik başarının, öğrenmenin kalıcılığının yüksek olduğu ve derse yönelik daha olumlu tutum gösterdiği görülmüştür.

Sarı (2019) tarafından yapılan araştırma ile ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde uygulanan Storyline yaklaşımının akademik başarıya ve derse yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 28, kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 56 öğrenci ile araştırma gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıyı arttırdığı ancak Türkçe dersine yönelik tutumları etkilemediği görülmüştür.

Tozduman-Yaralı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan eğitim programının beş yaş grubu çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Kırklareli ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 43 çocuk ile çalışma gerçekleşmiştir. Çalışma karma yöntem araştırması iç içe deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel boyutta Storyline yaklaşımına dayalı uygulanan eğitim programında gözlem tekniği kullanılmış olup, çocukların sınıf için eleştirel düşünme becerilerine yönelik davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Nicel

boyutta Storyline yaklaşımına dayalı eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarında anlamlı bir fark yarattığı sonuca ulaşılmıştır.

Fırat (2019) tarafından yapılan araştırma ile yapılandırmacı anlayış çerçevesinde şekillenen Storyline yaklaşımının Coğrafya dersinde akademik başarıya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma öntest-sontest eşleştirilip kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama Sakarya ili Serdivan ilçesinde gerçekleştirilmiş olup, araştırmanın çalışma grubunu onuncu sınıf düzeyinde 68 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının Coğrafya öğretiminde kullanılmasının akademik başarıyı artırdığı gözlenmiştir.

Şekerci (2018) tarafından yapılan araştırma ile Storyline yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde etkililiği araştırılmıştır. Araştırma Diyarbakır ilinde bir devlet okulunda toplam 34 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Karma yöntem araştırması olan bu çalışmada nicel verilerin analizi ile Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve motivasyona olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre ise etkinliklerin büyük bölümünün nitelikli ve çok nitelikli olarak değerlendirildiği, öğrencilerin ve öğretmenin Storyline yaklaşımına karşı olumlu duygu ve düşüncelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile bağlam temelli Storyline yaklaşımının Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin ders başarısını, yaratıcılıklarını ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sonrası deney grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak çalışma nitel verilerle desteklenmiştir. Uygulama Zonguldak ilinin Devrek ilçesinde bir ortaokulda gerçekleşmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yedinci sınıf düzeyinde 52 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre bağlam temelli Storyline yaklaşımının öğrencilerin başarı, yaratıcılık ve derse yönelik tutumlarına olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sertsöz (2017) tarafından yapılan araştırma ile Storyline yaklaşımı ile verilen matematik öğretiminin altı yaş çocukların matematik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-66 ay arası toplam 27

öğrencinin sayılar, geometrik şekiller ve örüntü kavramlarının öğrenmede Storyline yaklaşımına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre Storyline yaklaşımı ile verilen matematik eğitiminin çocukların başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özsarı (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımının beş yaş grubu çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk seviyesindeki değişimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Balıkesir İli Edremit ilçesinde okul öncesine devam eden beş yaş grubu 46 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Storyline yaklaşımına dayalı eğitim programının beş yaş grubu çocuklarda Matematik ve Fen Becerileri, Zihinsel ve Dil Gelişimleri, Sosyo-Duygusal Gelişimleri ve Özbakım Becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat Storyline yaklaşımına dayalı eğitim programı ile eğitim gören ve görmeyen çocuklar arasında çizgi çalışmaları, fiziksel gelişim, labirent çalışmaları, ses çalışmaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Çatlak (2017) tarafından yapılan araştırma ile Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlülük bağlamında empati becerisinin ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında Storyline yaklaşımının etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Deneysel olarak yapılan araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğretmen adaylarının değerler eğitimi dersini alan 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının empati becerisini kazandırmada deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında deney ve kontrol grubu arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır fakat deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları puanlarda artış gözlenmiştir. Storyline yaklaşımına dayalı empati becerisinin ve farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Şavşet (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkililiği incelenmiştir. Araştırma kapsamında sorgulamalı eğitim yaklaşımlarından İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme), Çocuklar için Felsefe (Philosophy For Children-P4C) ve Storyline yaklaşımlarından yararlanarak oluşturulan eğitim etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. İstanbul ilinde bir devlet ilkokulunda 51-70 aylık toplam 30 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine beş hafta sorgulama tabanlı eğitim etkinlikleri, kontrol grubundaki öğrencilere ise var olan

eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre sorgulama tabanlı eğitim etkinliklerine katılan öğrencilerin bilişsel alan düzeyleri katılmayan öğrencilere göre yüksek orandadır. Ortaya çıkan bu fark, çocuğun öğrenme süresince aktif olması, araştırma ve inceleme sorgulama sürecine dâhil olma imkânı bulmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Gönül (2016) tarafından yapılan araştırma ile Sosyal Bilgiler dersinde “Geçmişimi Öğreniyorum” temasında öykü ve imge kullanımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ilgi ve derse yönelik tutumlarının belirlenmesi, Storyline yaklaşımının ve imge yöntemlerinin tanıtılması, bu yöntemlerin kullanımının Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak ilinin Kilimli ilçesinde bulunan bir ilkökulun dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma karma yöntem araştırması niteliği taşımaktadır. Nicel boyutta öğrencilerin tutumlarını ölçmeye yönelik tek grup öntest-sontest deseni, nitel boyutta ise öğrencilerin ders dokümanları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilgi ve tutumlarının “cinsiyet” faktörüne göre anlamlı farklılık görüldüğü saptanmıştır. “Öykü okumayı sevme”, “öykü yazmayı sevme” ve “resim incelemeyi sevme” gibi etkenler açısından değerlendirildiğinde bu özelliklere sahip öğrencilerin ilgi ve tutum puanları yüksek çıkmıştır.

Toy (2015) tarafından yapılan araştırma ile Storyline yaklaşımının yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kazanımların gerçekleşme durumuna ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Aksaray ilinde gerçekleşen çalışmada ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden deney ve kontrol grubu olmak üzere iki şube seçilerek; dersler deney grubunda Storyline yaklaşımına dayalı olarak, kontrol grubunda ise mevcut öğretim uygulamalarıyla işlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre Storyline yaklaşımı öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını artırmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda Storyline yaklaşımına karşı olumlu duygu ve düşüncelerin olduğu görülmüştür.

Eren (2015) tarafından yapılan çalışmada ana sınıflarına devam eden beş yaş grubu çocuklarla Storyline yaklaşımına dayalı eğitim alan ve almayan çocukların farklılıklara saygı kazanımları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını saptanmak istenmiştir.

Deneyisel olarak gerçekleşen araştırma Ankara ilinde bir devlet okulunda, anasınıfına devam eden 104 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kontrol ve deney grubunda farklılıklara saygı değerinin kazandırılmasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunda beş yaş grubu çocukların farklılıklara saygı puanlarında artış meydana gelmiştir. Bu sonucun araştırmacı uygulanan Storyline yaklaşımı programından kaynaklandığı sonucuna varmıştır.

Yakut (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma, eğitim ortamlarında Storyline yaklaşımının ve resimli öykü taslağı (Storyboard) tasarımı tekniğinin işlevlerini ve uygulama biçimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırma sonucunda Storyline yaklaşımının ve resimli öykü taslağının öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyan yaratıcı teknikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı ve Yüksel (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımının dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanmasının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Örnek olay yöntemi ile gerçekleştirilen araştırma dördüncü sınıf düzeyinde 48 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada, öğrenciler ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Storyline yaklaşımına dayalı olarak yürütülen Fen ve Teknoloji dersinde akademik başarılarının arttığı, öğrencilerin öğrenme sürecini sahiplendiği ve derse yönelik motivasyonlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2013) tarafından yapılan araştırma ile Storyline yaklaşımının matematik kavram öğretiminde akademik başarıya ve tutuma etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Kırşehir ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleşen araştırma altıncı sınıf öğrencilerinden toplam 40 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre Storyline yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan eğitim programının öğrenci başarısını artırdığı ancak derse yönelik tutum üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özden (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Storyline yaklaşımının öğrencilerin başarılarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören beşinci sınıf düzeyinde 96 öğrenci

oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının çocukların öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir artış sağladığı görülmüştür.

Demir (2012) tarafından yapılan çalışma ile beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Storyline yaklaşımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıf düzeyinde 26 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan eğitim programı ile gerçekleşen öğretimin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı sonuca varılmıştır.

Gürol ve Kerimgil (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgisi dersi öğretiminde Storyline yaklaşımına yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırma Elazığ ilinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Storyline yaklaşımının; öğrencilerin öğrenme sürecinden zevk almasını sağlayacağı, öğrencilerde “merak” duygusu oluşturacağı, öğretim sürecini somutlaştıracağı, yaratıcı düşünmeyi destekleyeceği, düşünme becerileri ve yeteneklerini geliştireceği sonucu çıkmıştır.

Tepetaş (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Storyline yaklaşımının altı yaş grubu çocukların temel kavram bilgi düzeylerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada Kırşehir ilinde anaokulunda öğrenim gören 39 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Storyline yaklaşımına dayalı kavram eğitim programı sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Storyline yaklaşımının günlük eğitim etkinlikleri ile birlikte uygulandığında çocukların kavram bilgi düzeylerinde anlamlı bir ilerleme tespit edilmiştir.

Bacak (2008) tarafından yapılan araştırma ile Storyline yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve yaratıcılıklarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma beşinci sınıf öğrencileri ile Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel olarak yürütülen araştırmada çalışmanın örneklemini 36 öğrenci oluşturmaktadır. Analiz sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Storyline yaklaşımının akademik başarıyı artırdığı ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Yiğit ve Erdoğan (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Storyline yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Bolu ilinde gerçekleşmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda altıncı sınıf düzeyine toplam 42 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma için deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubunda Storyline yaklaşımına dayalı, kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşıma dayalı öğretim gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda Storyline yaklaşımının geleneksel yöntemle göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında toplam 42 öğrenci bulunmaktadır. Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan program dört hafta boyunca haftada üç ders saati uygulanmıştır. Deney grubunda Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel yöntem kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Storyline yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Güney (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Aynı zamanda Türkiye’de henüz tanınmayan bu yaklaşımın tanıtılması sağlanmıştır. Araştırma bir durum çalışması olup, bütüncül tek durum deseni seçilmiştir. Ankara ili Çankaya ilçesinde özel bir okulda gerçekleşen araştırmanın çalışma grubunu beşinci sınıf düzeyinde 18 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Storyline yaklaşımı, öğrencilerin farklı bakış açısı kazanmalarını desteklediği ve derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Storyline yaklaşımına dayalı yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise, üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar incelediğinde on çalışma “ortaokul” öğrencileri, altı çalışma “okul öncesi” öğrencileri, dört çalışma “ilkökul” öğrencileri, iki çalışma “öğretmen adayları”, bir çalışma ise “okul öncesi öğretmenleri” ile gerçekleşmiştir. Araştırmaların

çoğunluğunun ortaokul ve okul öncesi öğrencileri ile gerçekleştirildiği dikkati çekmektedir.

Türkiye’de Storyline yaklaşımına dayalı araştırmalara konu olan dersler incelendiğinde Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe ve Coğrafya derslerinin yer aldığı görülmektedir. Araştırmalar genellikle Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarında yoğunlaşmaktadır. Türkiye’de Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan eğitim programları ile genellikle akademik başarıya etkisi ölçülmüştür. Bunun yanında yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi, empati, farklılıklara saygı değerinin kazandırılması, temel kavram bilgi düzeylerine Storyline yaklaşımına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımının etkililiği belirlenmeye çalışılmış, yaklaşıma ilişkin öğrencilerin ilgi duyma, konudan zevk alma, seçim yapabilme, sınırları zorlamaya yönelik algıları ve derse yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yurt içinde yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak araştırma iki farklı öğrenme ortamında; yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilerek zenginleştirilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışı Araştırmaları

Karlsen, Lockhart-Pedersen ve Bjornstad (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile öğretmen adaylarının Storyline yaklaşımını nasıl deneyimlediklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Norveç’te gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 104 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu Storyline yaklaşımını gelecekteki meslekleri için uygun bulduklarını belirtmiş ve olumlu tutum bildirmiştir. Öğretmen adaylarının, Storyline yaklaşımını okullardaki kullanım konusundaki öneminin farkında oldukları ancak yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanması için üniversite düzeyinde daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Orehag (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımının İngilizce öğrenme üzerindeki etkisi incelenmek amaçlanmıştır. İsveç’te gerçekleştirilen araştırma üçüncü sınıf öğrencileri ile dört sınıf üzerinde uygulanmıştır. Dört sınıfın ikisine Storyline yaklaşımına dayalı olarak, diğer iki sınıfa normal eğitime devam edilerek deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Dört hafta boyunca gözlem ve görüşmeler sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının ders sırasında yaratıcı ve iletişime dayalı araştırmaların kullanımı nedeniyle öğrencilerin derse motive olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca derslerde İngilizce kullanımında bir artış yaşandığı ve Storyline yaklaşımının kullanılmasıyla öğretmenlerin ders içinde karşılaştıkları sorunların azalacağı ifade edilmiştir.

Ahlquist (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımına dayalı eğitim programının on bir ve on iki yaş grubu öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarını ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma İsveç'te gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yüksek ölçüde motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Budlova (2014) tarafından yapılan araştırma Tomsk Devlet Üniversitesi'nde Yabancı Diller Fakültesi'ndeki öğrencilerin Storyline yaklaşımı kullanmanın dil öğrenmelerine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma Rusya'da gerçekleşen deneysel bir araştırmadır. Storyline yaklaşımı kullanılarak yabancı dil öğrenmenin etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Oluşturulan bağlam, öğrencilerin tüm duyularını kullanmaları, yaratıcı düşünme, konuşma, dinleme, tartışma, açıklama, konuyla ilgili kelime dağarcığını kullanarak kendi fikirlerini açıklama ve iletişimsel durumlara uygun olarak sözlü ve sözsüz davranma becerilerini geliştirmeleri için birçok fırsat sunduğu ifade edilmiştir. Storyline yaklaşımı müfredatın farklı yönlerini kapsayabileceğini ve yabancı dil kurslarında, özellikle de farklı akademik bağlamlara uyabileceğinin kanıtlandığı düşünülmektedir.

Smogorzewska (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile "Storyline yaklaşımı" ve "Associations Pyramid yöntemi" ile oluşturulan öykülerin özgünlüğünü, uzunluğu, neolojizm sayısı ve sözdizimsel karmaşıklığı karşılaştırılmaktadır. Her iki yöntem kullanılarak çocukların dil ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma beş yaş grubu 128 çocukla gerçekleşmiştir. Çocuklardan "Storyline yaklaşımı" ve "Associations Pyramid yöntemi" kullanılarak öyküler anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre "Storyline yaklaşımı" ve "Associations Pyramid yöntemi" ile oluşturulan öykülerin özgünlük oranlarının benzediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemlerle bireysel olarak oluşturulan öykülerin daha orijinal olduğu görülmüştür.

Mitchell-Barrett (2010) tarafından yapılan araştırma ile Storyline yaklaşımına dayalı eğitim programının öğrencilerinin motivasyon seviyeleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma İngiltere'nin Durham şehrinde dokuz ve on yaş grubu öğrenciler ile

gerçekleşmiştir. Araştırma nitel ve nicel araştırma teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizi sonucunda Storyline yaklaşımının öğrencilerin içsel motivasyon puan seviyeleri arttırdığı; ilgi duyma, keyif alma, algılanan seçim ve algılanan yeterlik anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin baskı ve gerginlik seviyelerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinden zevk aldıkları ve dersleri merakla bekledikleri de ifade edilmiştir. Bu çalışma ile Storyline yaklaşımının öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği, seçim yapabilmeleri için fırsatlar sunduğu ve en önemlisi olarak görülen öğrenme sürecine ilgi duyma ve süreçten keyif almalarını olumlu yönde etkilemiştir. Storyline yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamlarında yaratıcılığın gelişebileceği ve problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı da düşünülebileceği bu çalışmada ifade edilmiştir.

Solstad (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımına dayalı teorik bilgi ile uygulama arasındaki açığı kapamak ve öğretmen adaylarını Storyline yaklaşımını nitelikli uygulamalar gerçekleştirmeye hazırlamak amaçlanmıştır. Araştırma öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri yaklaşımı farklı ve zorlayıcı bulmuş ve öğretim sürecine yeni bir düşünme biçimi öğrendiklerini ifade etmiştir. Storyline yaklaşımının uygulaması için fazla zaman gerektiğini bildirmişlerdir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin nasıl analiz edileceği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle “karma yöntem araştırması” niteliği taşımaktadır. Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel boyut mevcuttur. Olay ve olguları zengin, bütüncül bir çerçevede anlamak için bu boyutların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimsek, 2016, s. 323). Bu araştırmada; Storyline yaklaşımına dayalı olarak yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleştirilen eğitim uygulamasında çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler harmanlanarak yorumlanmaktadır.

Karma yöntem araştırmaları, sınırlayıcı bir araştırma biçimi değil, kapsamlı ve yaratıcı bir araştırma biçimidir. Kapsayıcı, çoğulcu ve tamamlayıcıdır. Araştırmacıların yöntem seçimi; araştırma, düşünme ve yürütme konusunda eklektik bir yaklaşım benimsemeleri ile gerçekleşir (Onwuegbuzie ve Johnson, 2004). Bu araştırmaların önemli özelliklerinden biri farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini gerçekleştirme amacıyla kullanılıp sonuçlarına dair inandırıcılığın daha güçlü olmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2016, s. 323).

Bu araştırmada, araştırma problemlerine derinlemesine bakılarak alt problemlerin daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Nitel ve nicel veriler birlikte toplanarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Bu nedenle karma yöntem araştırma desenlerinden “iç içe gömülü desen” tercih edilmiştir. Creswell ve Plano Clark (2011)’a göre iç içe gömülü desen, çalışmanın temel amacına ulaşmak için nitel veya nicel tasarımın uygulamasını geliştirmektir. İç içe gömülü desenin dayanağı; tek bir veri setinin yeterli olmaması, farklı soruların cevaplanma ihtiyacı ve her bir soru türünün farklı veri türleri gerektirmesidir. Bu desende nitel ya da nicel yöntemlerden biri diğerine göre daha baskın durumdadır.

Aşağıda iç içe gömülü desenle ilgili ek hususlara yer verilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011):

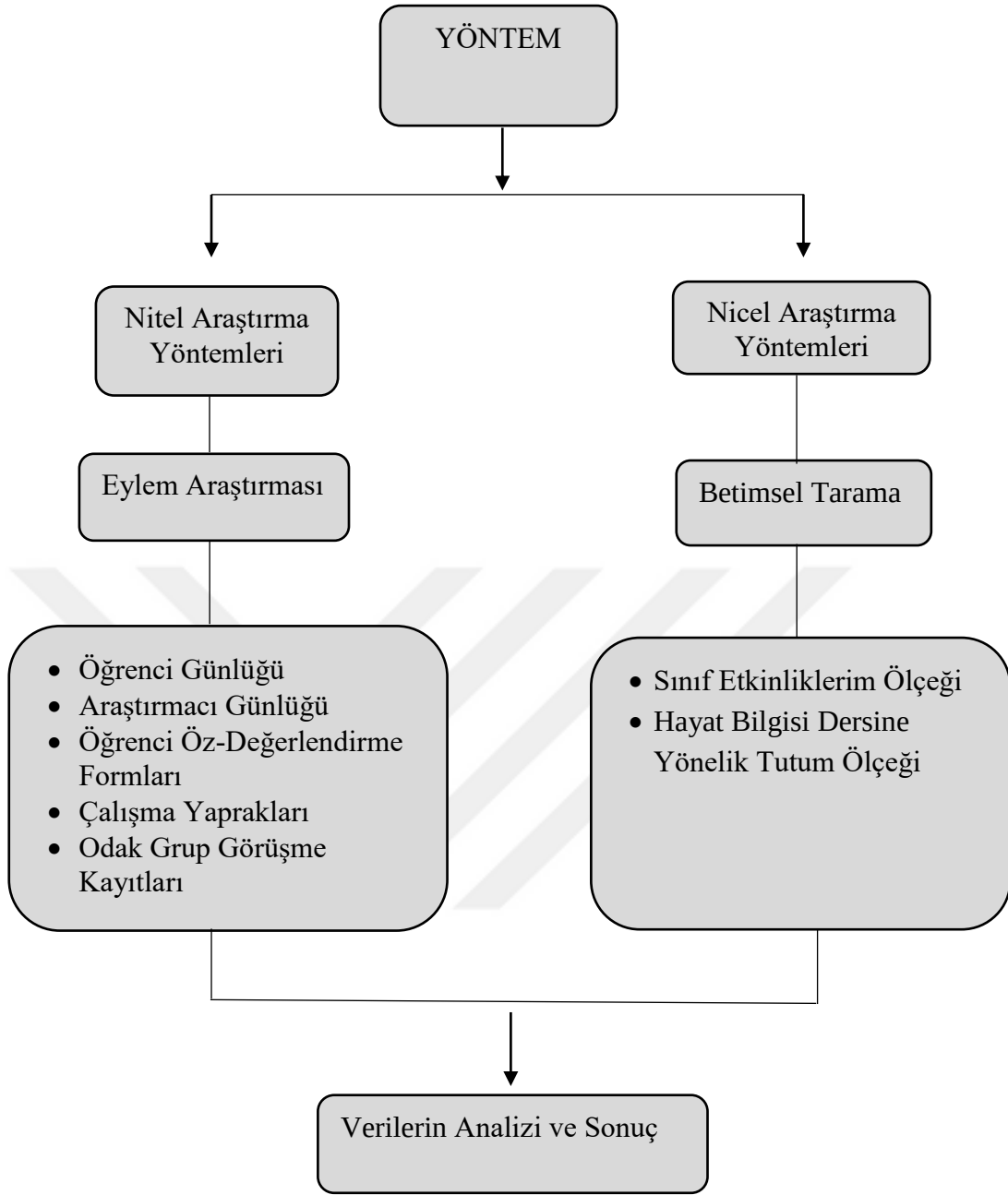
Araştırmacı;

- Planlanan nitel veya nicel tasarımı titiz bir şekilde uygulamak için gerekli uzmanlığa sahiptir.
- Çalışmanın nitel veya nicel tasarımın birincil konumda olması konusunda rahattır.
- Tamamlayıcı yöntemle ilgili deneyimi baskın olan yönteme göre daha azdır.
- Nitel ve nicel verilere eşit öncelik vermek için yeterli kaynağa sahip değildir.

Bu araştırma temelde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır ancak etkinliklere ilişkin toplanan verilerin desteklenmesi ve genellenmesi için tamamlayıcı rolde nicel boyut eklenerek iç içe gömülü desen tercih edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan yöntem, şema olarak aşağıda görülmektedir.





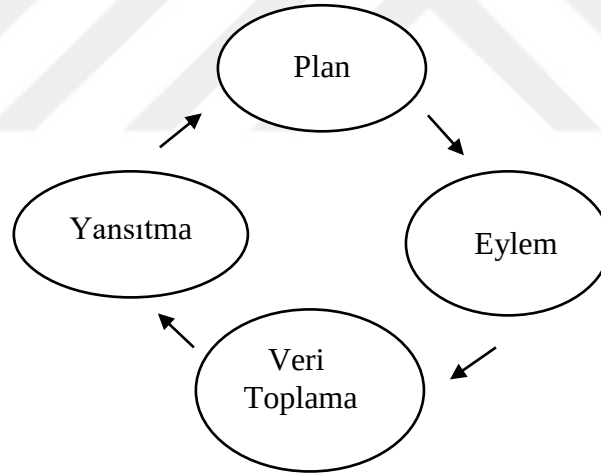
Şekil 3.1. Araştırma Kullanılan Yöntem Şeması

3.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını amaçlayan, nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmalar, nicel araştırma yöntemleri ile kıyaslandığında, sosyal olaylar ve psikolojik ölçümlerle ilgili daha derinlemesine bilgi sağlar. Geleneksel araştırma yöntemleri ile ifade edilmesi zor olan problemlere cevap bulmak için gereklidir (Frankel ve Devers, 2000).

Bu araştırmanın nitel boyutunda, araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması; bizzat uygulamanın içinde olan uygulayıcının direkt kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama aşamasına ilişkin problemlerin ortaya çıkarılması veya hâlihazırda ortaya çıkmış bir problemi anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eylem araştırmalarının eğitim uygulamalarını geliştirmek için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmalar; eğitimde yer alan uygulamaları anlamak, değerlendirmek ve daha sonra değiştirmek, iyileştirmek için yapılan araştırmalardır (Köklü, 2001).

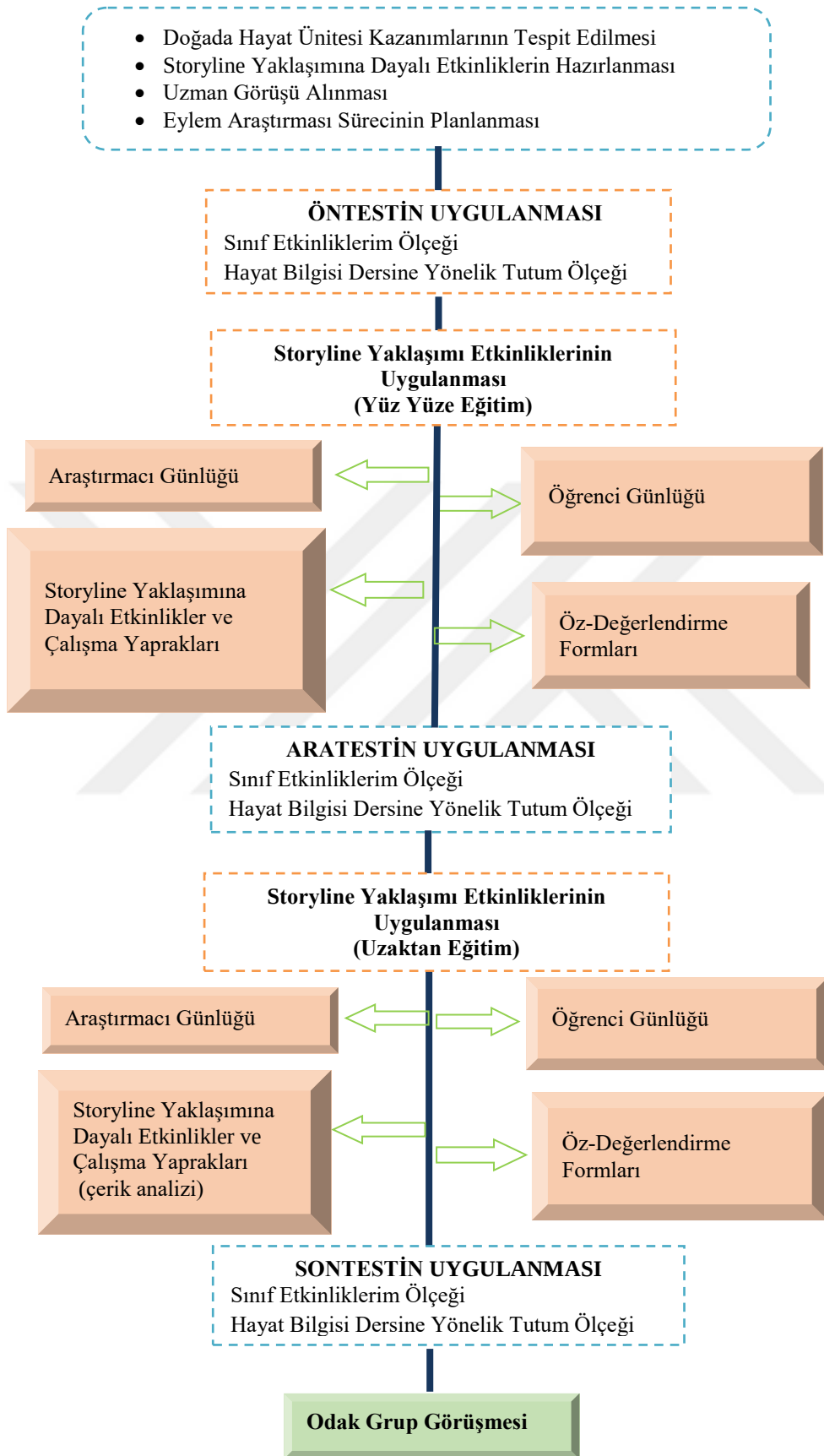
Eylem araştırmalarında planlamalar dikkatlice yapılmasına rağmen, sürecin doğası gereği çıktılar belirsizdir. Eylem araştırmalarında Şekil 3.1’de görüldüğü gibi sarmal bir süreç izlenir. Bu süreç planlama (plan), eylemde bulunma (act), veri toplama/gözlem (collect data/observe) ve yansıtma (reflect) aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).



Şekil 3.2. Eylem Araştırmasında İzlenecek Yol

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi eylem araştırması sürecinde sarmal bir yapı izlenmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016)’e göre, eylem araştırmalarında esnek bir yaklaşım söz konusudur. Araştırmacının verilere yakın olması, süreci yakından takip etmesi ve yaşaması önemlidir. Nitel araştırmada vurgulanan “araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması” durumu, eylem araştırmalarında tamamen kendini göstermektedir.

Bu araştırmada kullanılan eylem araştırma süreci aşağıda görülmektedir.



Şekil 3.3. Araştırmada Kullanılan Eylem Araştırması Şeması

Araştırmanın nitel bölümde eylem araştırma süreci boyunca veri çeşitliliğinin sağlanması amacıyla; öğrenci ve araştırmacı günlüğü, çalışma yaprakları, öğrenci öz değerlendirme formları ve odak grup görüşmesi kayıtları kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Herhangi bir grubun çeşitli niteliklerini ortaya koymak amacıyla verilerin toplanmasına tarama çalışması denir (Büyüköztürk vd., 2018). Betimsel çalışmalarla ise olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, çeşitli grup ve alanların “ne” olduğunu açıklamak, betimlemek amaçlanır (Karasar, 2012). Betimsel tarama araştırmaları eğitimde sıklıkla tercih edilir. Bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların belirli hususlarda (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetlenmesi amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2018).

Bu araştırmanın nicel boyutunda Storyline yaklaşımına dayalı sınıf etkinliklerinin; öğrencilerin ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırları zorlama ve konudan zevk almalarına yönelik algılarını belirlemek için Sınıf Etkinliklerim Ölçeği (SEÖ), derse yönelik tutumlara etkisi için Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (HBTÖ) kullanılarak betimsel tarama yapılmıştır.

3.4. Çalışma Grubu

Storyline yaklaşımının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın modeline uygun olarak araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına göre bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanımaktadır. Belli özelliklerde veya belli ölçütleri karşılayan ve bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir durum örnekleme* tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yöntemi olmakla birlikte, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Uygulamayı yapan araştırmacının görev yaptığı okuldaki on üç şubeden çalışılacak gruba rastgele karar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul Esenler’de araştırmacı için kolay ulaşımın sağlanabildiği bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 24 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma hakkında derinlemesine ve detaylı bilgi edinmek için altı öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi için öğrenci seçiminde, uygulamaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanılarak “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Öğrencilerin kendini iyi ifade etmesi ve uygulamalara eksiksiz katılması temel alınan ölçütlerdir.

Bu araştırmanın çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo 3.1.’de görülmektedir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	12	50
	Erkek	12	50
Yaş	8 yaş	7	29,2
	9 yaş	16	66,7
	10 yaş	1	4,2
Okul Öncesi Eğitim	Evet	9	37,5
	Hayır	15	62,5
Kardeş Sayısı	Tek kardeş	12	50
	İki kardeş	9	37,5
	Üç kardeş	2	8,3
	Dört kardeş	1	4,2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	10	41,7
	Ortaokul	8	33,3
	Lise	5	20,8
	Diğer	1	4,2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	9	37,5
	Ortaokul	7	29,2
	Lise	6	25
	Üniversite	1	4,2
	Diğer	1	4,2
Anne Mesleği	Ev hanımı	24	100
Baba Mesleği	İşçi	18	75
	Serbest meslek	3	12,5
	Esnaf	2	8,3
	Güvenlik görevlisi	1	4,2

Tablo 3.1.’e göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin;

- 12’sinin (%50) kız öğrenci, 12’sinin ise erkek öğrenci,
- 7’sinin (%29,2) 8 yaşında, 16’sının (%66,7) 9 yaşında ve 1 öğrencinin (%4,2) 10 yaşında,

- 9'unun (% 37,5) okul öncesi eğitim aldığı, 15'inin (%62,5) almadığı,
- 12'sinin (%50) tek kardeş, 9'unun (%37,5) iki kardeş, 2'sinin (%8,3) üç kardeş, 1'inin (%4,2) dört kardeş,
- 10'unun (%41,7) annesi ilkokul, 8'i (%33,3) ortaokul, 5'i (%20,8) lise mezunu olduğu, 1'inin (%4,2) ise okur-yazar olmadığı,
- 9'unun (%37,5) babası ilkokul, 7'sinin (%29,2) ortaokul, 6'sının (%25) lise, 1'inin üniversite (%4,2) mezunu olduğu, 1'inin (%4,2) ise okur-yazar olmadığı,
- 24'ünün (%100) anne mesleği ev hanımı olduğu,
- 18'inin (%75) baba mesleği işçi, 3'ünün (%12,5) serbest meslek, 2'sinin (%8,3) esnaf, 1'inin (%4,2) güvenlik görevlisi olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun okul öncesi eğitim almadığı, anne-baba eğitim durumunun büyük bölümünün ilkokul ve ortaokul olduğu, öğrencilerin tamamının annesinin ev hanımı olduğu dikkat çekmektedir.

3.5. Ortam

Araştırma iki farklı öğrenme ortamında gerçekleşmiştir. Aşağıda yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamları açıklanmıştır.

3.5.1. Yüz Yüze Eğitim Ortamı

Araştırma İstanbul ili Esenler ilçesinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleşmiştir. Üç katlı olan okulda 29 derslik 71 öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca 1 müdür odası, 3 müdür yardımcısı odası, 1 öğretmen odası, 1 drama sınıfı, 1 çok amaçlı salon vardır. Okulda ikili öğretim yapılmaktadır. Uygulamanın gerçekleştiği sınıfta, öğrenci sıralarında 2'şer öğrenci oturmaktadır. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerin kararı ile oturma yerleri belirlenmiş, uygulama süreci boyunca öğrenci yerlerinde değişiklik yapılmamıştır.

3.5.2. Uzaktan Eğitim Ortamı

Uygulamanın uzaktan eğitim süreci, çevrimiçi eğitim platformu olan “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)” üzerinden gerçekleşmiştir. Öğrencilerin internet üzerinden derse erişimleri sağlanarak sınıf ortamı oluşturulmuştur.

3.6. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, nitel ve nicel boyutlarla birlikte araştırma sorularına göre sıralanmıştır.

Tablo 3.2. Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi

	Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları
Nitel Boyut	1. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle sınıf içi uygulamaların etkililiği nasıldır?	• Öğrenci Öz-Değerlendirme Formları • Araştırmacı Günlüğü • Öğrenci Günlükleri • Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Çalışma Yaprakları
	2. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?	• Odak Grup Görüşme Kayıtları
Nicel Boyut	3. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgi duyabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?	
	4. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seçim yapabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?	• Sınıf Etkinliklerim Ölçeği
	5. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlayabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?	
	6. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin konudan zevk alabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?	
	7. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?	• Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

3.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır (Ek-4). Bu formda öğrencilerin; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslek ve okul öncesi eğitim alma durumları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.6.2. Sınıf Etkinliklerim Ölçeği

Araştırmanın sorularına cevap bulabilmek için “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği (SEÖ)” kullanılmıştır (Ek-2). Gentry ve Gable (2001) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilen bu ölçek Deniz ve Saranlı (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ayrıca ölçek; Kore, Çin ve Arap dillerine çevrilmiştir. Güney Kore Kültürüne de uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 214 öğrenciden toplanan veriler ile yürütülmüştür.

Bu ölçekte, üst düzey öğrenmelerin temelinde var olan alt boyutlardan eğitsel etkinliğe ilgi duyma, etkinlik konularından zevk alma, konuyla ilgili seçim yapabilme ve etkinlik sırasında sınırları zorlama boyutlarının sınıftaki etkinlikler sırasında ne kadar gerçekleştiğine ilişkin öğrenci algıları ölçülmeye çalışılmaktadır. 31 maddeden oluşan bu ölçekte, yukarıda da belirtildiği gibi *İlgi Duyma*, *Seçim Yapabilme*, *Sınırlarını Zorlama*, *Konudan Zevk Alma* olmak üzere toplam 4 alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte likert tipi cevap formatı kullanılmış olup, ölçekte yer alan 31 maddenin her birine sınıf etkinlikleri sırasında ne kadar yer aldığını düşünüyorsa uygun derecelendirme ile puanlama yapılmaktadır. Derecelendirme; “Hiçbir Zaman” (1), “Nadiren” (2), “Bazen” (3), “Çoğunlukla” (4), “Her Zaman”(5) şeklindedir. Ölçeğe ait tüm alt boyutlarının puanlamasının yüksek çıkmasının anlamı, öğrencinin sınıfta gerçekleşen etkinliklere ilgi duyduğu, seçim yapabildiği, sınırlarının zorlandığı ve etkinlikleri zevkli olarak algılamasıdır. Alt boyutlara ait düşük puanların anlamı ise, sınıf etkinliklerine yönelik ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırları zorlanma ve zevk alma ile ilgili algılarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında orijinal ölçek geliştirme çalışmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi ile faktör yapısı test edilerek madde-toplam korelasyonları ve boyutlar arası korelasyon analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçek geliştirme çalışması sonuçları ile paralel olduğu görülmüştür (Deniz ve Saranlı, 2017).

3.6.3. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirleyebilmek için “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (HBTÖ)” kullanılmıştır (Ek-1). Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen

Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Samsun ve Giresun şehirlerinde 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören 300 öğrenciden elde edilen veri ile yürütülerek geçerlik çalışmaları yapılmıştır. HBTÖ, likert tipi bir ölçek olup, 15 maddeden oluşmaktadır. Üçlü likert tipi ölçekte derecelendirme “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” şeklindedir. Ölçeğin puan ranjı 15-45 arasındadır. Puanlamanın yüksek olması öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutuma, puanlamanın düşük düzeyde olması ise Hayat Bilgisi dersine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analizler SPSS 17 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre; ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.906, Bartlett küresellik testi sonucu ise 2431,319 tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise 0,747 bulunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucu HBTÖ’nün ilkökul seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarını belirlemek için kullanılabileceği belirtilmiştir (Zayımoğlu Öztürk ve Coşkun, 2015).

3.6.4. Öz Değerlendirme Formları

Etkinlikler yoluyla kazandırılması hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirme durumlarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından öz değerlendirme formları hazırlanmıştır.

3.6.5. Araştırmacı ve Öğrenci Günlüğü

Storyline yaklaşımına dayalı uygulanan etkinliklerle ilgili her ders bitiminden sonra araştırmacı tarafından uygulama günlüğü tutulmuştur. Bu günlüklerde araştırmacı etkinliklere yönelik öğrencilerin yaklaşımlarına, uygulamayı gerçekleştirirken yaşanan zorluklara, çözümlerine ve önemli gördüğü noktalara yer vermiştir. Uygulama süreci boyunca deneyimlediklerini günlüğe yansıtmıştır.

Etkinliklerle ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin alınması amaçlanmış ve bu amaçla öğrenci günlüğü tutturulmuştur. Öğrencilerin günlükleri nasıl doldurmaları gerektiği konusunda uygulama öncesinde bilgilendirmeler sağlanmıştır. Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulama aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı ve öğrenci günlükleri değerlendirilmiştir.

3.6.6. Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Öğrenci Çalışma Yaprakları

Araştırma kapsamında Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin sınıf içi uygulama etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çeşitli etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinlikler ve çalışma yaprakları “Doğada Hayat” ünitesindeki kazanımlara uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Etkinliklerin ve çalışma yapraklarının sınıf içi etkililiğini ölçmek amacıyla, her etkinlik için dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Etkinlikler, çalışma yaprakları ve dereceli puanlama anahtarları; Storyline yaklaşımı konusunda daha önce çalışmış 3 alan uzmanı, 2 Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi ve 5 sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş, uzman görüş formları doldurulmuştur (Ek-11). Araştırmacı, öneriler doğrultusunda düzenlemeler yaparak forma son şeklini vermiştir.

3.6.7. Odak Grup Görüşmesi Kayıtları

Araştırmada uygulama süreci bittikten sonra altı öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi internet üzerinden interaktif ortamda çevrimiçi ve eşzamanlı olarak gerçekleşmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016)’e göre eşzamanlı olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, yüz yüze gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine benzemektedir.

Odak grup görüşmelerinin amacı; belli bir konuda gerçekleştirilen tartışmalar aracılığı ile konuya ait algılar, duygu ve düşünceler, zihinsel şemalara ait bilgiler toplamaktır. (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu araştırmada yapılan odak grup görüşmesi ses kaydı ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle ilgili öğrencilerin; duygu ve düşüncelerine, ilgi duyma, seçim yapabilme, etkinlik sırasında sınırlarını zorlama ve etkinlik konularından zevk alma durumu üzerindeki algılarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

3.6.7.1. Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırmada öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini almak amacıyla öğrenci odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. İçerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanından görüşler alınmıştır. Uzman görüşleri ve önerilerine göre görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve görüşme

formuna son şekli verilmiştir. Öğrenci odak grup görüşme formu on bir sorudan oluşmaktadır.

3.6.7.2. Görüşmelerin Yapılması

Altı öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı yüz yüze ve uzaktan eğitimle ilgili duygu ve düşünceleri alınmıştır. Etkinliklerle ilgili sorularla da öğrencilerin ilgi düzeyi, seçim yapabilme, sınırları zorlayabilmelerine ve konudan zevk almalarına düşünceleri sorulmuştur. Görüşmelerin kayıt altına alınacağı önceden açıklanmış, gerekli izinler alınmıştır.

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırmada Storyline yaklaşımına dayalı olarak uygulamaların yapılması, öntest-aratest-sontestlerin gerçekleşmesi ve odak grup görüşmesinin tamamlanması toplam on iki hafta sürmüştür. Öncelikle “SEÖ” ve “HBTÖ” etkinliklere başlamadan önce uygulanmıştır. 25 dakikada SEÖ doldurtulmuştur. Bu ölçekte “yetenekleri zorlama”, “ilgi alanlarına uygunluk” ifadeler öğrenciler tarafından anlaşılamamıştır. Bu ifadeler araştırmacı tarafından örneklerle açıklanmıştır. HBTÖ uygulanması için 15 dakika süre verilmiş, testin bireysel uygulanması sağlanmıştır. Öntestlerin uygulanmasından sonra “Doğada Hayat” ünitesi yüz yüze eğitim yoluyla Storyline yaklaşımı ile dört hafta boyunca işlenmiştir.

Bu uygulamalar sırasında öğrenci çalışma kâğıtları, öğrenci öz değerlendirme formları, öğrenci günlükleri ile ses kayıtları her etkinlik sonrasında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı günlüğü, her etkinlik uygulaması sırasında alınan önemli notlar derlenerek etkinlik bitiminden sonra araştırmacı tarafından doldurularak dokümanlar veri analizi için dosyalanmıştır. Yüz yüze eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler tamamlandıktan sonra “SEÖ” ve “HBTÖ” uygulanarak aratest yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından sonra Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler uzaktan eğitim yoluyla dört hafta boyunca işlenmiş, “SEÖ” ve “HBTÖ” uygulanarak sontestler yapılmıştır. Sontestlerin ardından altı öğrenci ile görüşmeler yapılarak ses kayıtları alınmış, kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.8.1. Nitel Verilerin Analizi

Uygulamalar sırasında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde izlenen yöntem; bir dizi benzer verileri, belli kavramlar ve temalar ekseninde bir araya toplayarak okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve çalışma yaprakları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, açık uçlu öz değerlendirme formlarının çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde etkinlik çalışma yapraklarında veriler; nitelikli ve geliştirilmeli olarak kategorize edilmiştir. Odak grup görüşme kayıtlarının çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek, yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Güvenirliği artırmak amacıyla veriler Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi tarafından da analiz edilmiştir. Araştırmada güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Aşağıda güvenilirlik formülü yer almaktadır.

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

Araştırmanın güvenilir kabul edilmesi için güvenilirlik değerinin %70'in üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Aşağıda nitel verilerin analizi ve değerlendirilmesi ayrı başlıklar halinde yer almaktadır.

3.8.1.1. Öz Değerlendirme Formunun Analizi

Uygulamada kullanılan “Doğada Hayat” ünitesine ait altı adet kazanım bulunmaktadır. Her bir kazanıma ilişkin etkinlikler tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından kazanım “Öz Değerlendirme Formu” ve etkinliklerle ilişkili “Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu” öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Formlar araştırmacı tarafından hazırlanan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Öz değerlendirme formunda öğrencilerin yaş seviyesi ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda kolayca yanıtlamaları için yıldız sayısına göre değerlendirmeleri

istenmiştir. Boyanan yıldız sayısı 12-15 aralığında ise nitelikli, 5-10 aralığında ise geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca güvenilirliği sağlamak amacıyla formlar taranarak ilgili bölümde yer verilmiştir.

3.8.1.2. Araştırmacı ve Öğrenci Günlüğünün Analizi

Araştırmacı ve öğrenci günlükleri öncelikle dikkatlice okunarak hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Belirli kodlamalar oluşturularak kategorilere ayrılmıştır. Güvenirliği arttırmak amacıyla Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda doktora yapan ikinci bir araştırmacı tarafından da araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin analizleri yapılmıştır. Formülle elde edilen hesaplamalar sonucunda araştırmacı günlüklerinin tutarlılık değeri 0,88 olarak belirlenmiştir. Öğrenci günlüklerinin tutarlılık değeri ise 0,80 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca güvenilirliği sağlamak amacıyla günlüklere ait ifadeler taranarak ilgili bölümde yer verilmiştir.

3.8.1.3. Storyline Etkinlikleri ve Çalışma Yapraklarının Analizi

Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan etkinlikler, çalışma yaprakları uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Şekil ve içerik olarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulama gerçekleşmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler ve çalışma yapraklarının her biri hazırlanan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Güvenirliği arttırmak amacıyla Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda doktora yapan ikinci bir araştırmacı tarafından da analizler yapılmış ve tutarlılık hesaplanarak 0,85 olarak belirlenmiştir.

3.8.1.4. Odak Grup Görüşmesinin Analizi

Öğrencilerle yapılan görüşme metinleri dikkatlice okunarak belirli temalar altında düzenlemiş, görüşmelere ait doğrudan alıntılar da yer verilerek betimlemelerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Güvenirliği arttırmak amacıyla Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda doktora yapan ikinci bir araştırmacı tarafından da analizler yapılmış ve tutarlılık hesaplanarak 0,91 olarak belirlenmiştir.

3.8.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sorularına cevap verebilmek amacıyla “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği” ve “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanan nicel verilerin analizi için NCSS 2021 istatistik programı kullanılarak Hotelling tek grulu T2 testi yapılmıştır.

Hotelling tek gruplu T2 testinin tercih edilme sebebi, öntest, aratest ve sontestin ortalama karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t testi veya wilcoxon işaretli sıralar toplamı testi kullanarak çoklu analizler yapmak yerine, Hotelling tek gruplu T2 ile yapılan tek analizle bulgulara karışan hata miktarını azaltmaktır. Aynı zamanda araştırmada tek gruptan çoklu veri toplandığı ve bu verilerin karşılaştırılması amaçlandığı için çoklu grup analizleri yapılan Anova veya Manova'nın bu duruma uygun olmaması diğer bir tercih nedenidir. Hotelling tek gruplu T2 analizine geçmeden önce IBM AMOS istatistik programı kullanılarak çok değişkenli normallik analizi yapılmıştır.

Tablo 3.3. “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği” ve “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile Toplanan Nicel Verilere Ait Çok Değişkenli Normallik Analizi Değerleri

	Testler	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik Oran
İlgi Duyma	Öntest	-,424	-,831	-,243	-,238
	Aratest	-,697	-1,365	-,225	-,220
	Sontest	-1,027	-2,010	,607	,594
Sınırları Zorlama	Öntest	-,645	-1,262	-,484	-,474
	Aratest	-,345	-,676	-1,161	-1,137
	Sontest	-1,220	-2,388	,953	,933
Seçim Yapabilme	Öntest	1,325	2,594	,719	,704
	Aratest	,326	,639	-,326	-,319
	Sontest	-,220	-,431	-1,245	-1,219
Konudan zevk alma	Öntest	-,070	-,138	-,552	-,540
	Aratest	-1,108	-2,170	-,054	-,053
	Sontest	-1,707	-3,343	1,726	1,690
Tutum	Öntest	-1,079	-2,112	1,734	1,698
	Aratest	-,994	-1,945	,144	,141
	Sontest	-1,195	-2,340	,136	,133
	Çok Değişkenli			,586	,062

IBM AMOS istatistik programı kullanılarak yapılan çok değişkenli normallik analizinde verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunun söylenebilmesi için tablonun sonunda “Çok değişkenli” satırında verilen kritik oran değerine bakılır. Bu değer +5’in altında bir değer alıyorsa verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir (Byrne, 2016, s. 123). Tablo 3.3. incelendiğinde “Çok değişkenli” satırında kritik oran değerinin ,062 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin çoklu normallik dağılımına sahip olduğu söylenebilir.

Hotelling tek gruplu T2 analizinde anlamlılık değeri 0.001 ve 0,05 olarak kabul edilmiş ve anlamlı çıkan analiz sonuçlarında farklılığın kaynağını bulmak için eşzamanlı güven aralığı (%95 düşük- %95 yüksek) ile verilen öntest, aratest ve sontestin ortalama aralıkları yorumlanmıştır.

3.9. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcı olması önemli bir ölçüttür. Bu nedenle geçerlik ve güvenirlilik ögeleri araştırmalarda sıklıkla kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Lincoln ve Guba (1985)'ya göre, eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirliliğini sağlayabilmek için bazı yöntemler uygulanmalıdır. Bu yöntemler “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik” olarak adlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016):

Inandırıcılık: Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ise Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda doktora yapan ikinci bir araştırmacı tarafından analizler yapılmıştır. Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan ders planları, etkinlikler, çalışma yaprakları, görüşme formu, değerlendirme ölçütleri; alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapılarak ilenmiştir.

Aktarılabilirlik: Bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; süreç, ortam ve araştırmaya katılanlar detaylı olarak belirtilmiştir. Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleşen etkinlikler, çalışma yaprakları, öz değerlendirme formları, araştırmacı ve öğrenci günlüğü, odak grup görüşmesi kayıtları yoluyla araştırma problemi ile ilişkili detaylı olarak veriler toplanmıştır.

Tutarlılık: Bu araştırmada, toplanan veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacı ve öğrenci günlüğü, odak grup görüşmesinde elde edilen metinlerde doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın iç güvenirliliği sağlanması amaçlanmıştır. Toplanan veriler birbiri ile karşılaştırılarak bütüncül değerlendirilmiştir.

Teyit Edilebilirlik: Bu araştırmanın teyit edilebilir olması için süreç boyunca toplanan tüm ham veriler tekrar incelemeye imkân sağlamak amacıyla araştırma tarafından saklanmaktadır.

Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için yapılan işlemler özet olarak şöyle sıralanabilir: Araştırma verileri on iki haftalık bir süreçte toplanmıştır. Veri toplama aşamasında çeşitli veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Veriler her hafta düzenli olarak klasörlenmiş ve birbiri ile tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Uygulama süreci ve odak grup görüşmesi gerekli izinler alındıktan sonra kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmesinde, araştırmacı ve öğrenci günlüğünde betimsel ve içerik analizlerinde doğrudan alıntılarla örnekler sunularak yorumlanmıştır. Verilerin analizi uzmanların görüşüne dayalı olarak gerçekleşmiş, veriler araştırma soruları ile ilişkili olarak bulgular bölümünde yer almıştır.

3.10. Araştırmaya İlişkin Etik Uygulamalar

Araştırma sürecinin öncesinde uygulama yapılacak okul yönetimi ile görüşülmüş gerekli izinler alınmıştır. Sınıf belirlendikten sonra sınıf öğretmeni ile iletişime geçilmiş ve uygulama hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Okul yönetimi ve sınıf öğretmeni ile iş birliği yapıldıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izin alınmıştır (Ek-5). Yasal izinler tamamlandıktan sonra veli toplantısı düzenlenmiş, velilere ayrıntılı bilgi verilmiş ve araştırmaya katılacak öğrencilerin katılımını onayladıklarına dair ve süreç boyunca toplanan verilerin kullanımına ilişkin izin belgesi imzalatılmıştır (Ek-7).

3.11. Storyline Etkinliklerin Uygulanması: İşlem Yolu

Bu bölümde eylem araştırması süreci boyunca yapılanlar detaylı şekilde açıklanmıştır.

3.11.1. Eylem Araştırması Öncesinde Yapılanlar

Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler “Doğada Hayat” ünitesi altı kazanımı kapsamında hazırlanmıştır. Program hazırlanmadan önce ilgili alan yazın gözden geçirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştiği kazanımlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.4. Doğada Hayat Ünitesinde Yer Alan Kazanımlar

- | |
|--|
| 1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar. |
| 2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır. |
| 3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur. |
| 4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir. |
| 5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır. |
| 6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir. |

Tablo 3.4.’te görüldüğü gibi Storyline yaklaşımına dayalı hazırlanan ders planında “Doğada Hayat” ünitesi kapsamında altı kazanımın gerçekleşmesi hedeflenmiştir.

Storyline yaklaşımının uygulanabilmesi için öncelikle öykü bölümleri ve anahtar sorular hazırlanmıştır. Storyline yaklaşımına dayalı çerçeve bir ders planı oluşturulmuş, gerçekleşmesi hedeflenen kazanımlara ilişkin etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler kapsamında kullanılacak çalışma yaprakları belirlenmiş ve detaylı günlük planlar oluşturulmuştur. Storyline yaklaşımının Türkiye’deki uygulayıcıları ile görüşülmüş sürece yönelik öneriler alınmıştır. Uygulama sürecine yönelik hazırlanan öykü bölümleri, anahtar sorular ve etkinlikler uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Uzman görüşüne hazır hale getirilen Storyline yaklaşımına dayalı oluşturulan ders planı, öyküler, anahtar sorular, etkinlikler ve çalışma yaprakları için kapsam geçerlik oranlarını belirlemek amacıyla araştırmacı uzman görüşü formu geliştirmiştir (EK-11). Storyline yaklaşımının uygulanmasına yönelik hazırlanan ders planı, oluşturulan öykü bölümleri ve anahtar sorular; Storyline yaklaşımı konusunda daha önce çalışmış 3 alan uzmanı, 2 Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi ve mesleki deneyimi en az beş yılın üzerinde olan 5 sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.11.2. Eylem Araştırması Sürecinde Yapılanlar

Storyline yaklaşımına dayalı öğretim sürecinde yer alan; birbiri ile bağlantılı öykü dizilerine ait bölümler, bölümlere ait etkinlikler, etkinliklerin gerçekleştirildiği haftalar, hangi yolla gerçekleştiği ve ilgili kazanımlar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikler detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 3.5. Storyline Öğretim Süreci ve Etkinlikleri Tablosu

Öykü Bölümleri	Kazanımlar	Etkinlikler	Zaman	Uygulama Şekli
1. Bölüm Aile (Karakterlerin Oluşturulması)	-	Öykü kahramanlarının görsel temsillerinin oluşturulması.	3 ders saati 1.Hafta	Yüz yüze Eğitim
2. Bölüm Ev (Mekânın Oluşturulması)	-	Öykünün geçtiği mekânın üç boyutlu olarak tasarlanması ve günlük rutinlerin belirlenmesi	3 ders saati 1. Hafta	Yüz yüze Eğitim
3. Bölüm Deniz Sarı Tozlar ile Tanışıyor	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.	1.Ya Bitkiler Olmasaydı? Çalışma yaprağı 2. Zihin Haritası Etkinliği	3 ders saati 2. Hafta	Yüz yüze Eğitim
4. Bölüm Sera Gezisi	HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını araştırır.	1. Bahçemin Planı Etkinliği 2. Bahçe Gezisi	4 ders saati 3. Hafta	Yüz yüze Eğitim
5. Bölüm Tohumdan Fidana	HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını araştırır.	1. Bitkilerin ihtiyaçlarını anlamaya yönelik fasulye deneyi etkinliği	3 ders saati 4. Hafta	Yüz Yüze Eğitim
6. Bölüm Deniz Kampa Gidiyor	HB.3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.	1. Kamp Tasvileri 2. “Yönümüzü Bulalım” Çalışma Yaprakı 3. Yön Yıldızı Etkinliği 4. “Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum” etkinliği	3 ders saati 5. Hafta	Uzaktan Eğitim
7. Bölüm Ormanlar Yanıyor	HB.3.6.4 İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.	1. Sunum Kartları 2. Bilgi Kartları 3. Sanal Pano Oluşturma	3 ders saati 6. Hafta	Uzaktan Eğitim
8. Bölüm Doğa Savaşçıları	HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.	1. Doğa Savaşçısı Betimlemeleri 2.Tema Vakfı sorumlusunun ziyareti	3 ders saati 7. Hafta	Uzaktan Eğitim
9. Bölüm Dönüşüm Zamanı	HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.	Atık malzemelerden yeni ürünler tasarlıyoruz etkinliği	3 ders saati 7. Hafta	Uzaktan Eğitim
10. Bölüm Çevre Günü Şenliği ve Değerlendirme	-	1. Ünite boyunca yapılan çalışmaların tanıtılması ve Çevre Günü Şenliği kutlamaları 2. Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi	4 ders saati 8. Hafta	Uzaktan Eğitim

Tablo 3.5’te belirtildiği gibi, “Doğada Hayat” ünitesi kapsamında altı kazanıma ilişkin on bölümden oluşan Storyline öykü bölümleri tasarlanmıştır. Öykü bölümlerine uygun anahtar sorular, etkinlikler ve çalışma yaprakları oluşturularak detaylı bir ders planı

hazırlanmıştır. On adet öykü dizisinden oluşan ve sekiz haftalık bir süreç olarak planlanan Storyline öğretim sürecinin ilk dört haftası yüz yüze, son dört haftası ise uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmiştir. Toplam 32 ders saati olarak planlanan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin 16 ders saati yüz yüze, 16 ders saati ise covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitimle gerçekleşmiştir.

Storyline öğretim planının birinci ve ikinci bölümünde Storyline yaklaşımının özelliği gereği öyküye ait karakterler ve tüm öykü bölümlerine ev sahipliği yapacak olan mekân öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Karakterler ve mekân oluşturma süreci tamamlandıktan sonra öykü kahramanlarının günlük rutinleri belirlenmiş ve üçüncü bölümde olaylar bölümüne geçilmiştir. Olaylar bölümünde ilgili kazanıma yönelik oluşturulan öykü bölümüne ait çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Kazanımlara ilişkin olarak hazırlanan öykü bölümleri ve etkinlikler tamamlandıktan sonra Storyline yaklaşımına dayalı oluşturulan öğretim sürecinin son basamağı olan sergi-kutlama aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler tarafından ünite boyunca yaptıkları çalışmaların tanıtımı ile birlikte çevre günü şenliği için hazırladıkları çalışmaları ailelerine, arkadaşlarına, sınıf öğretmenlerine sunulmuş ve ünite kapsamında yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra öğrencilere “Teşekkür Belgesi” verilmiştir (Ek-12).

3.11.3. Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları

Bu bölümde uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik eylem planları yer almaktadır. Uygulama sürecinde üç adet problemle karşılaşılmış, sorunlar eylem planı ile çözülmüştür.

Storyline Yaklaşımı Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik Birinci Eylem Planı

Sorun: Covid-19 salgını sebebiyle ders saatlerinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşmesi nedeniyle tasarlanan etkinliklerin yetişmesinde zorluk yaşanmıştır.

Amaç: Tasarlanan etkinlikler zamanında tamamlanarak ders planına uygun bir şekilde ilerlemek amaçlanmıştır.

Eylem Adımları:

1. Uygulama yapılan sınıfın öğretmeni ile görüşülerek haftalık ders saati etkinliklere göre arttırılmıştır.

2. 40 dakika olarak planlanan ders saati 30 dakikada tamamlanacak şekilde bazı etkinliklerde revizeler gerçekleştirilmiştir.

Storyline Yaklaşımı Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik İkinci Eylem Planı

Sorun: Öğrenciler günlüklerini yazarken tek bir etkinliğe odaklanmış, sürecin tamamını değerlendirmemişlerdir.

Amaç: Veri toplama araçlarında önemli bir yere sahip olan ve öğrencilerin etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtmaları istenen öğrenci günlüklerinde, sürecin tamamını olumlu ve olumsuz yanları ile birlikte değerlendirmeleri beklenmiştir.

Eylem Adımları:

1. Öğrencilere günlüğün nasıl yazılacağı ve nelerden bahsedileceği ile ilgili bilgi verilmiştir.
2. Etkinliklerle ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerin normal olduğu, yazılanların herhangi bir olumsuz dönüşü olmayacağı ve rahat olabilecekleri belirtilmiştir.
3. Uygulamanın tamamlandığı her hafta, yapılan etkinliklerin tamamının gözden geçirilerek günlüğe yazılması sağlanmıştır.

Storyline Yaklaşımı Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunları Çözmeye Yönelik Üçüncü Eylem Planı

Sorun: Uzaktan eğitim esnasında grup çalışmaları, öğrenci ürünlerinin sergilenmesi ve değerlendirme kısmında zorluk yaşanmıştır.

Amaç: Storyline yaklaşımında grup çalışmaları ve öğrenci ürünlerinin sergilenmesinin önemli bir yeri olduğundan, uzaktan eğitimle başarılı bir şekilde grup çalışmalarının gerçekleşmesi ve öğrenci ürünlerinin düzenli olarak sergilenmesi amaçlanmıştır.

Eylem Adımları:

1. Uzaktan eğitim yapılırken etkinliklerin çevrimiçi uygulamalarla nasıl desteklenebileceği araştırılmış, teknoloji desteği alınmıştır.
2. Grup çalışmaları çevrimiçi ortamda zoom breakout uygulaması ile gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci ürünlerini sergilemek için Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Sanal pano oluşturmak için Padlet, değerlendirmek için quizizz uygulamalarından yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına cevap verebilmek amacıyla; Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler, çalışma yaprakları, öz değerlendirme formları, araştırmacı ve öğrenci günlüğü, odak grup görüşme kayıtları ile toplanan nitel verilerin ve “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği”, “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanan nicel verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular

4.1.1. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiği Nasıldır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Etkinliklerin etkililiğini belirlemek amacıyla Storyline bölümlerinin her biri başlıklar halinde nitel verilere dayalı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu bölümden elde edilen bulgular; Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve çalışma yaprakları, öz değerlendirme formları, araştırmacı ve öğrenci günlüğü ile elde edilen verilere dayanmaktadır.

4.1.1.1. Birinci Bölüm: Karakterlerin Oluşturulması ile İlgili Değerlendirme

“Deniz ve Ailesi” adlı Storyline bölümünde öncelikle öğrencilere, öyküye ait karakterleri belirlemek için anahtar sorular yöneltilmiştir. Seçilen aile bireylerinin kişisel özelliklerinin nasıl olduğu sorusu yöneltilmiş, aile ile ilgili biyografi yazmaları istenmiştir. Aşağıda bu formdan iki tane örnek görülmektedir.

Ad Yaşemin	Yaş 19
Meslek öğrenci	Hobiler Annem'e yardım Edici televizyona bakar bana dersleri yardım eder
Kişilik özellikleri Orta boylu siyah saçlı gözleri kaldır	Ailedeki Rol abla



Şekil 4.1. Ö3 Biyografi Formu

Ad Deniz	Yaş 8
Meslek öğrenci	Hobiler Spor yapmak Sarki söylemek Resim yapmak
Kişilik özellikleri Orta boylu siyah saçlı sarı saçlı mavi pembe	Ailedeki Rol Goculu



Şekil 4.2. Ö5 Biyografi Formu

Karakterlerin oluşturulması aşamasında biyografi formuna ek olarak öğrenciler kendi karakterleri için tanıtım kartı hazırlamıştır. Aşağıda Ö13 kodlu öğrencinin karakter tanıtım kartı yer almaktadır.



Şekil 4.3. Ö13 Karakter Tanıtım Kartı

Ö13 kodlu öğrencinin karakter tanıtım kartı incelendiğinde oluşturulan karakter ile ilgili detaylı bilgilere yer verildiği görülmektedir. Öğrenciler karakterinin görsel temsilini oluşturmuştur.

Tüm sınıf katılımı ile karakterlerin özellikleri belirlendikten sonra tekrar anahtar soru yöneltilerek düşünceleri sağlanmıştır. Karakterlerin fiziksel özellikleri öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Çeşitli malzemeler kullanılarak, seçtikleri aile bireylerinin özelliklerine uygun kuklalar yapmaları için fırsat verilmiştir. Bu süreç tamamlandıktan sonra öğrenciler seçtikleri karakterleri tüm sınıfa tanıtmıştır. Karakterler panoda sergilenmiştir.

Aşağıda karakterleri oluşturma sürecine ait bazı fotoğraflar yer almaktadır.

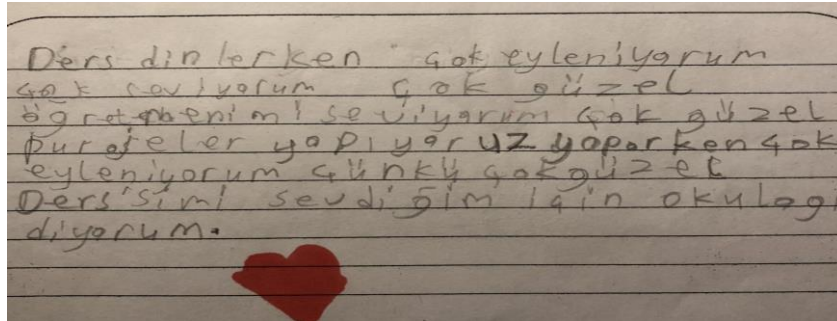


Şekil 4.4. Ö8 Öğrenci Karakteri



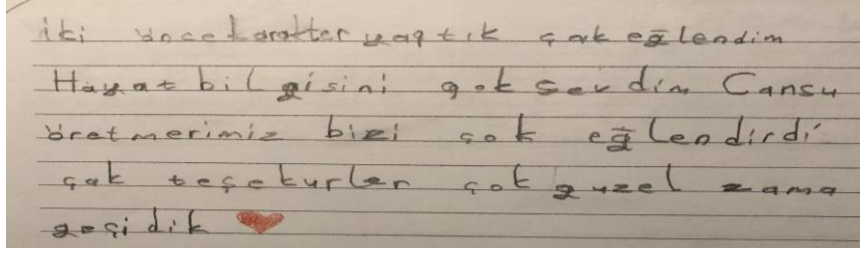
Şekil 4.5. Ö19 Öğrenci Karakteri

Öğrenciler etkinliklere ilişkin günlükler tutmuştur. Günlüklerde genel olarak karakter oluşturma aşamasında çok eğlendiklerini ve güzel zaman geçirdiklerini belirtmiştir. Aşağıda tutulan günlüklerden örnekler yer almaktadır.



Şekil 4.6. Ö9 Öğrenci Günlüğü

Ö9 kodlu öğrenci etkinlikler sırasında çok eğlendiğini ve etkinlikleri çok sevdiğini belirtmiştir. Aşağıda Ö3 kodlu öğrenci günlüğü yer almaktadır.



Şekil 4.7. Ö3 Öğrenci Günlüğü

Ö3 kodlu öğrenci günlüğü incelendiğinde; karakterlerin oluşturulması esnasında çok eğlendiği ve Hayat Bilgisi dersini çok sevdiği görülmektedir.

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerinin birinci bölümüne ilişkin araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

Araştırmacı Günlüğü

“Öğrencilere Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle ilgili önceden bilgi verilmişti. Ama tekrar hatırlatmalar yapıldı. Öğrencilerle karakterlerin oluşturulması aşamasına başlandı. Öğrencilerin, onlara yöneltilen anahtar sorulara cevap verme konusunda çekingen olduklarını gördüm. Birkaç kişi söz alınca aktif olarak katılmaya ve kendilerini daha iyi ifade etmeye başladılar. Karakterlerin görsel temsillerinin oluşumu aşamasında öğrencilere çeşitli malzemelerle kukla oluşturacakları söylendiğinde çok şaşırdılar. Birkaç öğrencinin “Resim dersi mi yapıyoruz?” demesi dikkat çekiciydi. Öğrenciler genel olarak Hayat Bilgisi dersinde kesme, yapıştırma, boyama vb. etkinlikler yapmadıklarını, bu etkinliğe çok şaşırdıklarını ve sevindiklerini söylediler. Öğrenciler çalışmalarını verilen sürede tamamladı. Teneffüs zamanı geldiğinde bile karakterlerini yapmaya devam etmek istediklerini belirttiler. İki öğrenci dışında tüm öğrenciler karakterleri oluşturdu. Çalışmaları tamamlamayan iki öğrenciye neden derse katılmadıklarını sorduğumda zorlandıklarını söylediler.”

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre öğrenciler etkinlikler karşısında şaşırdıklarını belirtilmiştir. Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersi onlara farklı gelmiştir. Öğrenciler etkinlikler karşısında mutlu olmuştur. Fakat kendini ifade etme konusunda çekingen davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler kartonları kesip yapıştırma işlemlerinde zorlanmış ve etkinliği tamamlayamamıştır.

4.1.1.2. İkinci Bölüm: Mekân Oluşturma ile İlgili Değerlendirme

Bu bölümde öyküye ait mekân tasarlanmıştır. Öğrencilerden karakterlerin yaşadıkları yer hakkında düşünceleri istenmiştir. Anahtar soru yöneltilerek alınan fikirler tahtada listelenmiş ve sınıf iki gruba ayrılmıştır. Öğrenciler iş birliği ile karakterlerin yaşadıkları üç boyutlu bir ev ve evin bulunduğu bir sokak tasarlamıştır.

Öğrencilerin mekân oluşturma sürecine ait fotoğrafları aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.8. Mekân Oluşturma Sürecine Ait Etkinlik Fotoğrafları

Etkinliklerle ilgili öğrenciler öz değerlendirme formu doldurmuştur. Formlar genel olarak incelendiğinde etkinliklerde çok eğlendiklerini ancak kesme, yapıştırma, birleştirme

gibi işlemlerde zorlandıklarını belirtmiştir. Aşağıda Ö8 kodlu öğrenciye ait açık uçlu öz değerlendirme formu sunulmuştur.

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:
 Bu etkinliği yaparken çok eğlendim.

3. Bu etkinlikte zorlandığım bölümler:
 Kartları birleştirmek zorlandım.

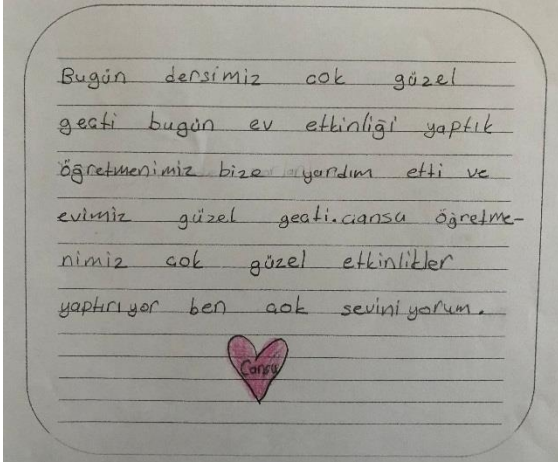
Şekil 4.9. Ö8 Öz Değerlendirme Formu

Ö8 kodlu öğrenciye ait öz değerlendirme formu incelendiğinde öğrencinin etkinlikleri yaparken çok eğlendiği fakat yine el becerilerinde zorlandığı söylenebilir. Ö20 kodlu öğrenciye ait öz değerlendirme formu incelendiğinde öğrencinin mekân oluşturma sürecinde zorlandığı söylenebilir.

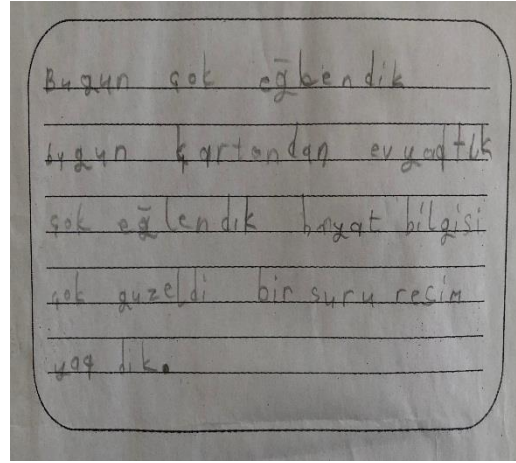
3. Bu etkinlikte zorlandığım bölümler:
 Ev yapmak.

Şekil 4.10. Ö20 Öz Değerlendirme Formu

Öğrenciler ders bitiminde etkinliklerle ilgili ders günlüğü yazmıştır. Günlükler genel olarak değerlendirildiğinde etkinliklerden keyif aldıkları söylenebilir. Aşağıda Ö10 ve Ö25 kodlu öğrenci günlükleri ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular verilmiştir.



Şekil 4.11. Ö10 Öğrenci Günlüğü



Şekil 4.12. Ö25 Öğrenci Günlüğü

Ö10 ve Ö25 kodlu öğrencilere ait günlükler incelendiğinde; karakterlerin evlerini yapım aşamasından keyif aldıkları ve araştırmacının yaptırdığı etkinlikleri beğendikleri görülmektedir. Mekân oluşturma sürecine yönelik araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer verilmiştir:

Araştırmacı Günlüğü

“Storyline etkinliklerinin ikinci bölümünde öğrencilerle karakterlere ait mekân oluşturduk. Mekân oluşturma aşamasında grup çalışması yapıldı ve grup arkadaşlarını öğrenciler kendileri belirlediler. Çalışma süresi boyunca uyum içinde ve iş birliği ile çalıştılar. Mekân oluşturma sürecinde müdahalede bulunabileceğim bir durum olmadı. Öğrenciler aktif konumdaydı. Bazı öğrenciler yardım istediler ve onlara yardım ettim. Onlarla birlikte çalıştığım için mutlu olduklarını dile getirdiler. Öğrenciler kendi aralarında iyi bir şekilde organize olmuşlardı. Kendi seçimleri doğrultusunda ürünlerini tasarladılar. Bir grup evi diğer grup evin bulunduğu sokağı tasarladı. Evi ve sokağı tasarlarken öğrencilerin çok ayrıntılı düşündüğünü gözlemledim. Etkinlik için verdiğim süre yeterli olmadı. Ek süre vermem gerekti. Her öğrenci aktif bir şekilde görev aldı. Teneffüs olduğunda bile ürünlerini tasarlamaya devam ettiler.”

“Kesme ve yapıştırma işlemlerinin zor geldiğini gözlemledim. Buna rağmen keyifli zaman geçirdiler ve yaratıcı ürünler tasarladılar. Grup çalışmaları yapılırken sınıfta rahatsızlık verecek düzeyde gürültü sorunu ve etkinlikler sırasında olumsuz hiçbir durum, anlaşmazlık yaşanmadı. Gruplar iş birliği içinde çalıştılar. Genel olarak olumlu bir sınıf

iklimi hâkimdi. Ders sonunda etkinliklerin çok eğlenceli olduğunu dile getirdiler. Ö9 kodlu öğrenci “Keşke tüm dersler böyle olsa” dedi. Ö17 ve Ö4 kodlu öğrenci “Ders kitabından hiç işlemedik.”, “Çok sıkıcı oluyordu kitaptan” ifadelerini kullandı. Planlanan etkinliklerin hepsi ek süre verilerek tamamlandı. “

Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler ışığında öğrencilerin etkinlikten keyif aldığı söylenebilir. Araştırmacı sınıf yönetimi konusunda herhangi bir zorluk yaşamamış, öğrenciler iş birliği içinde etkinlikleri tamamlamıştır. Mekân oluşturma için ayrılan süre yeterli olmamış, araştırmacı ek süre vermek durumunda kalmıştır. Süreç içerisinde öğrenciler karton kesme etkinliklerinde zorlanmıştır.

Storyline yaklaşımına dayalı oluşturulan etkinliklerin ikinci bölümünde öğrencilerin genel olarak süreçten keyif aldıkları görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinde yapılan etkinlikler onlara farklı gelmiştir. El iş gerektiren beceriler öğrencileri zorlasa da süreç boyunca mutlu oldukları söylenebilir. Sınıf yönetimi konusunda araştırmacı zorlanmamıştır.

4.1.1.3. Üçüncü Bölüm Birinci Olay: “Deniz Sarı Tozlar ile Tanışıyor” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Storyline yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerin üçüncü bölümünde çeşitli olaylar ile öykü dizisinin oluşturulması hedeflenmiştir. Öğrenciler tarafından karakterlerin günlük yaşam rutinleri belirlenmiş, yoğun ve sakin rutinler tartışılmıştır. Bu amaca yönelik bir rutin tablosu oluşturulmuş, ev maketinin yanına asılmıştır. Ardından günlük düzeni bozan olaylar aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler çeşitli olaylar önermiştir. Bu bölümde karakterlerin başından çeşitli olaylar geçmekte ve öğrenciler işbirliği içinde karakterlerin karşılaştıkları problemleri çözmektedir.

Bu bölümde üniteye ait “İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.” kazanımı öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Öncelikle Storyline öyküsü okunmuş ardından anahtar soru yöneltilerek öğrencilerin düşünceleri alınmıştır. Bitkilerin ve hayvanların insan yaşamı açısından önemine yönelik eğitsel içerikli video izletilmiştir. Konunun daha iyi anlaşılması için çalışma yaprağı hazırlanmış ve zihin haritası oluşturma etkinlikleri yapılmıştır.

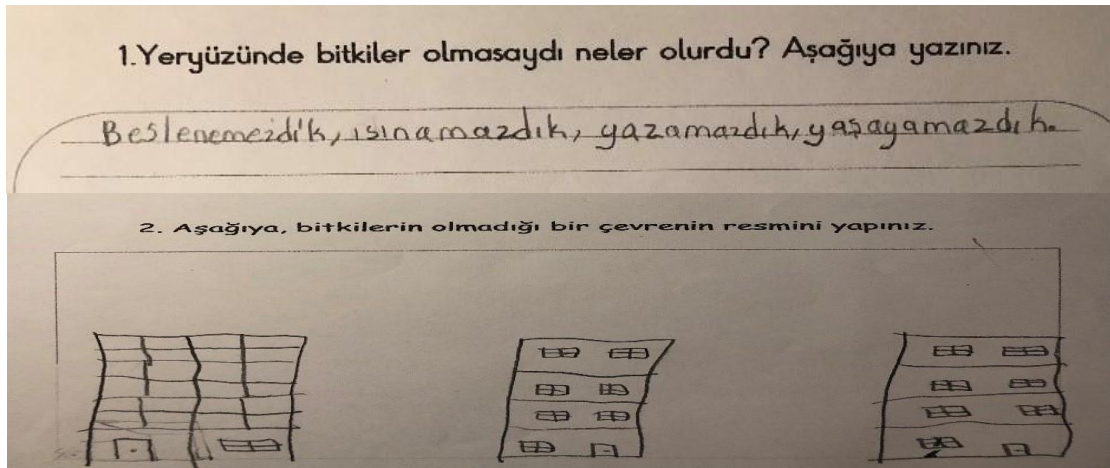
“Bitkiler Olmasaydı Neler Olurdu?” Çalışma Yapağının Değerlendirilmesi

Hazırlanan çalışma yapağında, öğrencilerin öykü ile ilişkili olarak etkinlikler gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. Bu amaç kapsamında oluşturulan çalışma yapağının değerlendirilmesinde bitkiler olmadığında neler olabileceği ile ilgili senaryo oluşturmaları ve yazıya dökmeleri istenmiştir. Bitkilerin faydalarına yönelik dolaylı olarak bir çıkarım yapmaları planlanmıştır. Çalışma yapağının değerlendirmesi ile ilgili elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1. “Bitkiler Olmasaydı Neler Olurdu?” Çalışma Yapağının Frekans Dağılımı

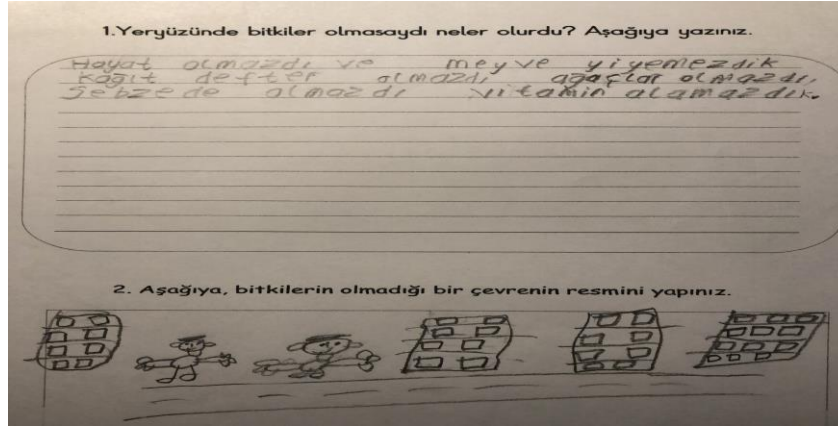
Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Bitkiler Olmasaydı Neler Olurdu?	19	4	1	24

Tablo 4.1.’de yer alan çalışma yapağının niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde 19 öğrenci çalışması *nitelikli*, 4 öğrenci çalışması *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin gerçekleştiği gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 1’dir. Genel olarak incelendiğinde etkinliğin başarılı bir şekilde tamamlandığı görülmektedir. Değerlendirilen çalışma yapraklarının bazılarına ait örnekler aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.13. Ö8 Çalışma Yapağı

Ö8 kodlu öğrenci, bitkilerin insan yaşamı ile ilgili en az dört önemine değinmiştir. Yapılan resim senaryoya uygundur. Bu bakımdan çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 4.14. Ö22 Çalışma Yapağı

Ö22 kodlu öğrencinin çalışma yapağı değerlendirildiğinde bitkilerin yokluğuna ilişkin dörtten fazla senaryo yazmış ve buna uygun bir resim yapmıştır. Bu çalışma da *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

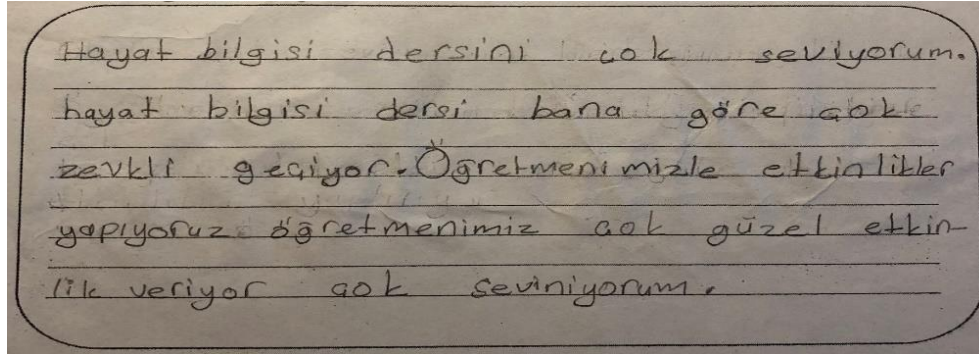
Zihin Haritası Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Çalışma yapağının bitiminden sonra ana başlıktan ve bağlantılardan hareketle yaratıcı fikir geliştirmek, bilgilerin sınıflandırılmasına yardımcı olmak için “Bitkiler” ile ilgili bir zihin haritası oluşturulması istenmiştir. Öğrencilere etkinlik ile ilgili bilgi verildiğinde daha önce zihin haritası etkinliği yapmadıkları ve bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple etkinlik öncesi zihin haritaları ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Zihin haritaları ise kelime hazinesi, kavramların doğruluğu, bilginin organizasyonu olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir. Ölçütlere göre nitelikli ve geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler ile ilgili elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda yer almıştır.

Tablo 4.2. “Zihin Haritası Oluşturalım” Çalışmasının Frekans Dağılımı

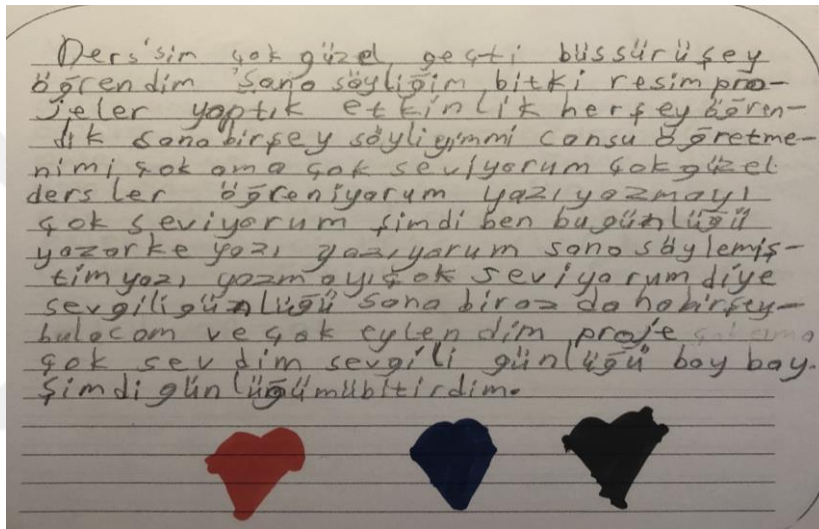
Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Zihin Haritası Oluşturalım	17	6	1	24

Tablo 4.2.’de görüldüğü üzere, zihin haritası oluşturmada 17 öğrencinin çalışması *nitelikli*, 6’sı ise *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı gün 1 öğrenci okula gelemediği için değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Oluşturulan çalışmalar genel olarak incelendiğinde etkinliğin başarılı bir şekilde tamamlandığı görülmektedir. Aşağıda öğrenciler tarafından oluşturulan zihin haritalarından bazı örnekler sunulmuştur.



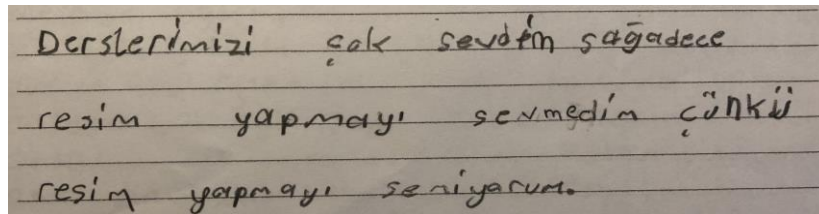
Şekil 4.17. Ö3 Öğrenci Günlüğü

Ö3 kodlu öğrencin günlüğü incelendiğinde etkinliklerden zevk aldığı görülmektedir.



Şekil 4.18. Ö19 Öğrenci Zihin Haritası Ürünü

Ö19 kodlu öğrencinin günlüğüne göre öğrenci derste yapılan çeşitli etkinliklerden hoşlanmış ve derste eğlenmiştir.



Şekil 4.19. Ö20 Öğrenci Günlüğü

Ö20 kodlu öğrenci günlüğünde gerçekleştirilen etkinliklerden resim yapma bölümünü sevmediği ve bundan zevk almadığını dile getirmiştir. Üçüncü bölüme ait araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

“Deniz Sarı Tozlar ile Tanışıyor” Storyline bölümüne öncelikle detayları belli olmayan öykünün okunması ile başlandı. Daha sonra anahtar soru yöneltilerek beyin fırtınası yapıldı. Öğrencilerin düşünceleri alındıktan sonra anahtar soru ile bağlantılı eğitsel video izlendi. Öğrenciler videoyu çok beğendiklerini ifade etti. Çalışma kâğıtları dağıtılıp yapılması sağlandı. Daha sonra planlanan zihin haritası oluşturma etkinliğine geçildi. Öğrenciler daha önce zihin haritası yapmadıklarını söyledi. Zihin haritası öğrencilere çeşitli örneklerle tanıtıldı. Zihin haritasını öğrencilere tanıtmak ve anladıklarından emin olmak zaman kaybına yol açtı.”

“Planlanan etkinliklerin hepsi gerçekleşti. Zaman sıkıntısı yaşandı. Genel olarak teneffüse çıkmak istemedikleri ve eğlendikleri bir ders oldu.”

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrenciler etkinliklerden keyif almış ve mutlu olmuştur. Öğrencilerin farklı yöntem ve tekniklere yabancı olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından yöntem ve teknikleri tanıtmak zaman kaybına yol açmıştır.

Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme düzeylerini belirlemeye ve kendilerini değerlendirmelerine yönelik hazırlanan öz değerlendirme formları etkinlikler tamamlandığında öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Aşağıda birinci kazanıma ait öz değerlendirme formu sunulmuştur.

Ölçütler	Evet	Bazen	Hayır
1. Çevremizde insanlardan başka hangi canlılar yaşadığını bilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
2. İnsan yaşamında bitkilerin önemini açıklayabilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
3. İnsan yaşamında hayvanların önemini açıklayabilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
4. Bitkilerin yaşamımıza hangi alanlarda katkı sağladığını bilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
5. Hayvanların yaşamımıza hangi alanlarda katkı sağladığını bilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆

Boyadığım yıldız sayısı:

*13-15 Yıldız: Harikal

*11-12 Yıldız: Aferin!

*5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyorum!

Şekil 4.20. Öz Değerlendirme Formu

Öz değerlendirme formlarına yönelik değerlendirmeler ile ilgili elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda yer almıştır.

Tablo 4.3. Öz Değerlendirme Formu-1 Frekans Dağılımı

Form No	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
1	22	1	1	24

Öz değerlendirme formları değerlendirildiğinde boyanan yıldız 12-15 aralığında olanların sayısı 22'dir. Bu öğrencilerin formları *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Formlardan 1 tanesinin yıldız sayısı 5-10 aralığında olduğu için *geliştirilmeli* olarak nitelendirilmiştir. Aşağıda öğrencilere ait öz değerlendirme formuna örnek sunulmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde kazanıma ilişkin hazırlanan etkinlikler başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Aşağıda Ö9 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formu yer almaktadır.

Ölçütler	Evet	Bazen	Hayır
1. Çevremizde insanlardan başka hangi canlılar yaşadığını biliyorum.	★ ★ ★	★ ★	★
2. İnsan yaşamında bitkilerin önemini açıklayabiliyorum.	★ ★ ★	★ ★	★
3. İnsan yaşamında hayvanların önemini açıklayabiliyorum.	★ ★ ★	★ ★	★
4. Bitkilerin yaşamımıza hangi alanlarda katkı sağladığını öğrendim.	★ ★ ★	★ ★	★
5. Hayvanların yaşamımıza hangi alanlarda katkı sağladığını öğrendim.	★ ★ ★	★ ★	★

Boyadığım yıldız sayısı:
 *13-15 Yıldız: Harikal
 *11-12 Yıldız: Aferin!
 *5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Şekil 4.21. Ö9 Öz Değerlendirme Formu

Ö9 kodlu öğrenciye ait öz değerlendirme formu incelendiğinde cevapların tamamında 3'er yıldız boyanmış ve toplam yıldız sayısı 18 olarak tespit edilmiştir. Ölçütlere göre değerlendirildiğinde öz değerlendirme formu *niteliklidir*.

Üçüncü bölüm genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunun insan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavradıkları söylenebilir. Öykünün konusu yapılan etkinliklerle ilişkilendirilmiş böylece bağlantı kurabilmeleri sağlanmıştır. Öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden toplanan veriler ışığında öğrencilerin etkinliklerden keyif aldıkları görülmektedir.

4.1.1.4. Dördüncü Bölüm İkinci Olay: “Sera Gezisi” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Storyline yaklaşımına dayalı hazırlanan etkinliklerin dördüncü bölümünde üniteye ait ikinci kazanım olan “*Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.*” kazanımı doğrultusunda etkinlikler hazırlanmıştır. Öncelikle öyküye ait ikinci olay, “Sera Gezisi” adlı öykü bölümü, ana hatları belli ama detayları belli olmayan bir şekilde öğrencilere okunmuştur. Ardından anahtar soru yöneltilerek tartışma gerçekleşmiş, öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Storyline yaklaşımında öğrencilerin öyküyü yaşamalarına fırsat verecek, konu ile ilişkili etkinlikler tasarlamak önemlidir. Bu sebeple öyküde yer alan olaya dayanarak yaşamla bağlantı kurmak amacıyla gezi tekniği kullanılmıştır. Kazanımın gerçekleşmesine yönelik olarak düzenlenen bu geziyle öğrencilerin çeşitli meyve ve sebze ekip dikebilecekleri küçük bir bahçe ziyaretinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Gezi öncesi detaylı bir gezi planı hazırlanmıştır. Gezinin neden gerçekleşeceği, gezi yerine nasıl gidileceği, gezinin planı ve nelerin gözleneceği konularında bilgi verilmiştir. Gezi öncesi çeşitli planlamalar yapılarak öğrenciler gruplara ayrılmış, bahçede çeşitli tohumları ekmek, meyve ve sebze fideleri dikmek için süreç boyunca kullanabilecekleri, ihtiyaçları olan araç-gereçler belirlenmiş ve görevlerini içeren bir kontrol listesi oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik çalışma yaprakları dağıtılmış, öğrenciler tarafından yapılması sağlanmıştır. Gezi öncesi hazırlık etkinliklerine ilişkin hazırlanan çalışma yapraklarının değerlendirilmesi aşağıda yer almaktadır.

“Bahçemin Planı” Adlı Etkinliğin Değerlendirilmesi

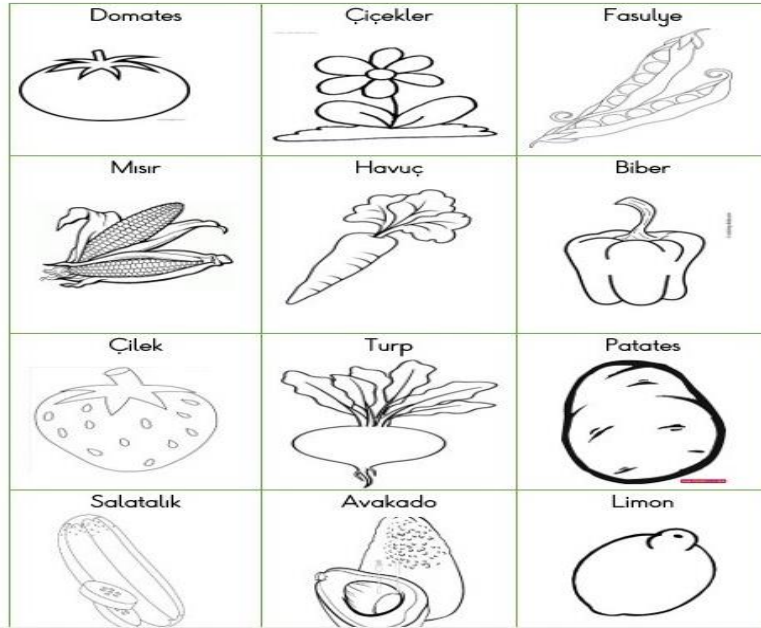
Öncelikle dördüncü bölüme ait Storyline bölümü okunmuş ve olayın gidişatı öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Sonrasında ise anahtar soru yöneltilerek öykünün konusuna yönelik gezi planı yapılmış ve öğrencilerin bahçe ziyaretleri öncesi planlama yapmalarını amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Bahçemin Planı” etkinliği öğrencilere dağıtılmıştır. Etkinliğe ve değerlendirilmesine ilişkin verilere aşağıda yer verilmiştir.

BAHÇEMİN PLANI

Aşağıdaki her bir kare, oluşturacağınız bahçe seranızdaki bir saksıyı ifade etmektedir. Yetiştirmek istediğiniz sebze ve meyveleri kesip, karelere yapıştırınız.

Şekil 4.22. Bahçemin Planı Etkinliği

Bu etkinlik öğrencilerin bahçede ekip dikecekleri meyve ve sebzeleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma yaprağına ek olarak meyve ve sebze görselleri verilmiş ve bitkiye dönüştürmek istedikleri ürünleri kesip çalışma yaprağına yapıştırmaları istenmiştir.



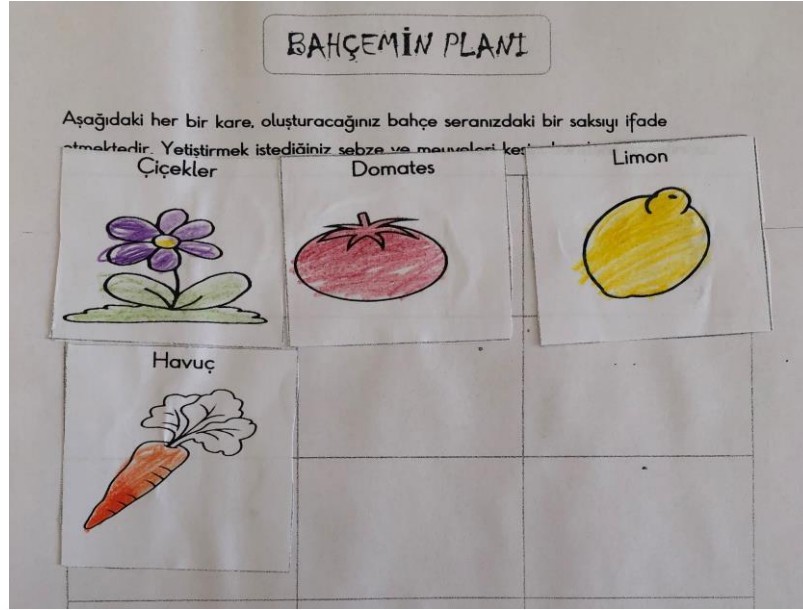
Şekil 4.23. Bitkiye Dönüşebilecek Ürünler

Bu etkinliklere ilişkin değerlendirmeler mevsimine uygun olarak, çevresinde yetişen meyve ve sebzelerin seçimine yöneliktir. Seçimleri 0 ile 2 hata yapılarak belirlenmiş ise nitelikli, 3 ve daha fazla hata ile belirlenmişse geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda değerlendirilen verilere ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.4. “Bahçemin Planı” Etkinliği Frekans Dağılımı

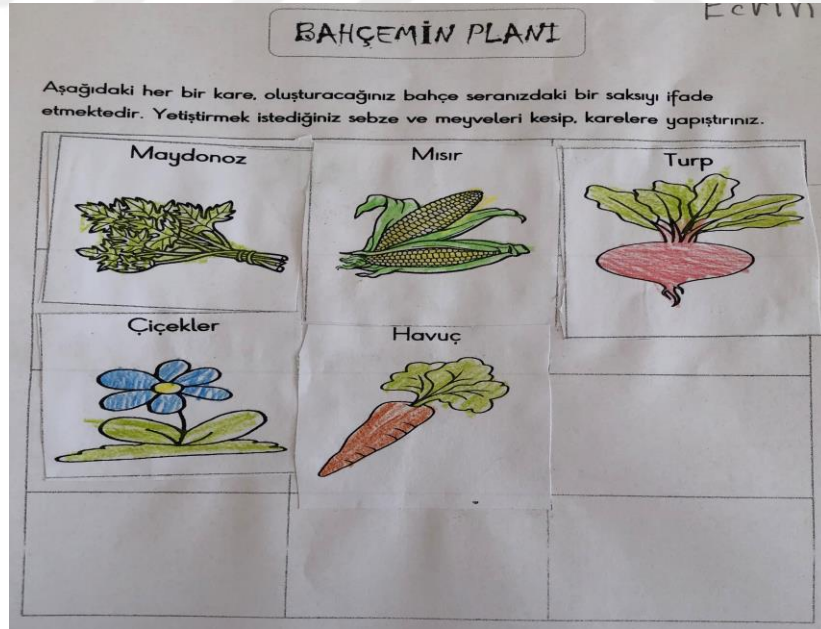
Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Bahçemin Planı	21	2	1	24

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi 21 öğrenci etkinliği *nitelikli*, 2 öğrenci etkinliği ise *geliştirilmelidir*. Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyen 1 öğrenci değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Aşağıda bazı öğrencilere ait etkinlik örnekleri görülmektedir.



Şekil 4.24. Ö12 Çalışma Yapağı

Ö12 kodlu öğrenciye ait çalışma yapağında havuç, limon, çeşitli sonbahar çiçekleri sonbahar mevsimine ait Eylül-Ekim-Kasım aylarında yetişebildiği için doğru olarak kabul edilmiştir. Domates ise mevsime uygun bir sebze olmadığından yanlıştır. Ö12 kodlu öğrencinin bir hatası olduğu için etkinlik *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 4.25. Ö21 Çalışma Yapağı

Ö21 kodlu öğrencinin çalışma yapağı incelendiğinde 2 hatası bulunmaktadır. Öğrencinin etkinliği *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

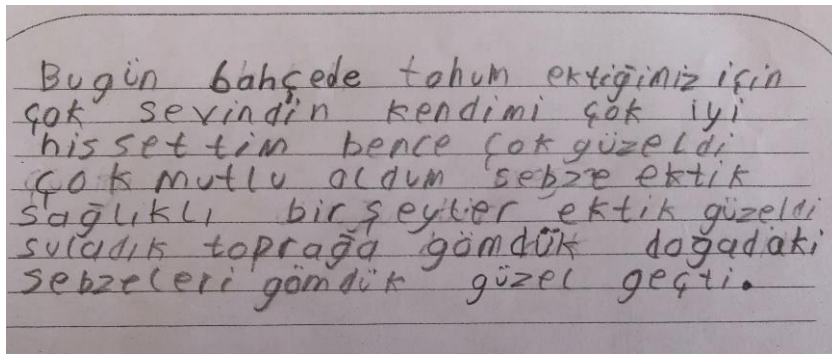
Etkinlikler tamamlandıktan sonra gezi gerçekleştirilmiştir. Aşağıda gezi sürecine ait fotoğraflar yer almaktadır.



Şekil 4.26. Etkinliğe İlişkin Fotoğraflar

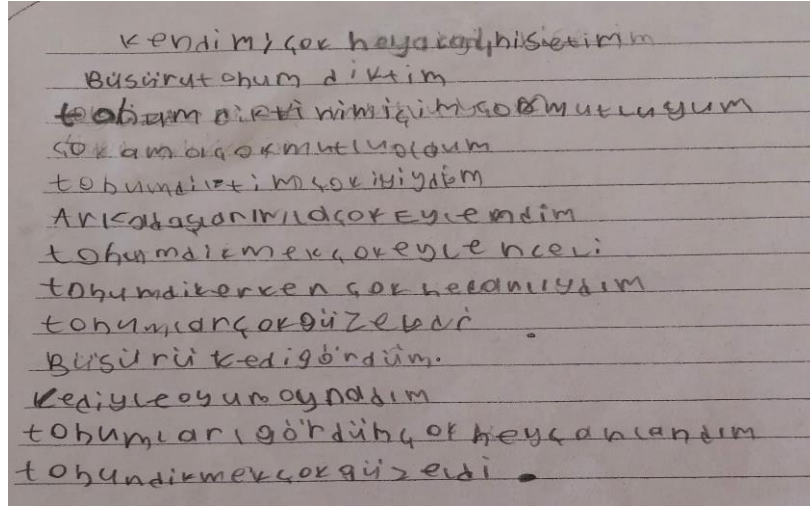
Fotoğraflarda da görüldüğü gibi öğrenciler gezi öncesinde belirledikleri meyve ve sebze tohumlarını ekmiş, çeşitli fideler dikmiştir. Böylece ünite kapsamında öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmaları için alan yaratılmaya çalışmıştır.

Dördüncü bölüm etkinlikleri tamamlandıktan sonra öğrenciler günlük tutmuştur. Öğrenciler günlüklerde gezi esnasında çok eğlendikleri ve heyecanlandıklarını dile getirmiştir. Aşağıda bazı öğrencilere ait günlükler örnek olarak sunulmuştur.



Şekil 4.27. Ö15 Öğrenci Günlüğü

Ö15 kodlu öğrenci, günlüğünde etkinliğin onu çok mutlu ettiğini, kendini çok iyi hissettiğini ifade etmiştir.



Şekil 4.28. Ö9 Öğrenci Günlüğü

Ö9 kodlu öğrenci günlüğünde kendini şu şekilde ifade etmiştir. “Kendimi çok heyecanlı hissettim. Bir sürü tohum ekdim. Tohum ekdiğim için çok mutlu oldum. Tohum ekirken çok heyecanlandım. Arkadaşlarımla birlikte çok eğlendim. Bir sürü kedi gördüm. Kediyle oyunlar oynadım.”

Etkinliklere ilişkin araştırmacı günlüğünde ise şu ifadelere yer verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

“Bugün Sera Gezisi adlı Storyline bölümüne ait etkinlikleri gerçekleştirdik. Etkinlikler için öngörülen süre yeterliydi. Öncelikle bahçe planı oluşturduk. Çocuklar bahçe bölümlerine ekecekleri sebzeleri belirlediler. Bu işlemler bir ders boyunca sürdü. Daha sonra gezi gerçekleşti. Gezi süresi boyunca olumsuz bir durum yaşanmadı. Gezi boyunca oldukça iyi bir etkileşim vardı. Çocuklarda genel olarak en belirgin duygu heyecandı. Etkinlik sırasında çok mutlu oldular. Bazı öğrenciler hiç tohum görmediğini ve tohumların bu kadar küçük olmasına çok şaşırdıklarını söylediler. Gezi bitiminden sonra gezinin amacına yönelik konuşuldu. Böylece dördüncü bölüm etkinlikleri tamamlandı.”

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrencilerin gezi esnasında heyecanlandıkları ve mutlu oldukları görülmektedir.

Dördüncü bölüm genel olarak değerlendirildiğinde öykü bölümü ile ilişkili olarak gerçekleştirilen gezi gözlem yöntemi ile öğrencilerin konuya ilgisi uyandırılarak, ilk elden yaşantı sağlayıp okul-çevre ilişkisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler heyecanlanmış ve mutlu olmuşlardır. Meyve ve

sebze tohumları ile tanışıp, onları keşfetme fırsatı tanınmış üniteye ait kazanımların gerçekleşme düzeyi desteklenmiştir. Öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca gezi yöntemi Storyline yaklaşımında önemli bir yere sahiptir. Öyküdeki olay örgüsü ile bağlantı kurulmuş ve öyküyü destekleyecek bir şekilde etkinlik gerçekleştirilmiştir. Böylece Sera Gezisi adlı Storyline bölümü de tamamlanmıştır.

4.1.1.5. Beşinci Bölüm Üçüncü Olay: “Tohumdan Fidana” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin beşinci bölümünde üniteye ait “Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını araştırır.” kazanımı ile ilgili etkinliklerin devamı yapılmıştır. Storyline yaklaşımında öykü dizileri arası geçişin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için bir önceki bölümde neler yapıldığı hatırlatılmış, gözden geçirme sağlanmıştır. “Tohumdan Fidana” adlı öykü okunmuş ve anahtar soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öykü konusuyla ilişkili bir deney tasarlanmıştır. Deney raporu öğrencilere dağıtılmış ve detaylı açıklaması yapılmıştır. Gruplar oluşturulmuş, bir bitkinin ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için fasulye tohumları beş farklı kavanoza ekilmiştir. Hipotez kavramı araştırmacı tarafından açıklanarak, öğrencilerden hipotez kurmaları istenmiştir. Etkinlik sürecine ait fotoğraf aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.29. Tohumdan Fidana Deney Fotoğrafı

Deney sürecinin değerlendirilmesine ilişkin veriler aşağıda yer almaktadır.

“Tohumdan Fidana” Adlı Deney Sürecinin Değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından hazırlanan, deney süreci boyunca kullanılan deney raporu aşağıda sunulmuştur.





DENEY RAPORUM



Ünité: Doğada Hayat

Deney Adı: Tohumdan Fidana

Problem: Bir fasulye tohumun büyüyüp gelişmesi için nelere ihtiyacı vardır?

Hipotez:

Kullanılan Araç-Gereçler:

- ♥ Fasulye tohumu
- ♥ Toprak
- ♥ Saksı (5 adet)
- ♥ Su

Deneyin Yapılışı:

1. Saksıların üzerine kâğıt bantlarla sırayla A,B,C,D,E yazarak belirginleştirilim.
2. A saksısı: 3-4 tane fasulye tohumunu saksıdaki toprağın arasına koyalım. Toprağa su koymayalım. Güneş gören bir cam kenarına bırakalım.
3. B saksısı: 3-4 tane fasulye tohumunu saksıdaki toprağa atarak üzerini kapatalım. Toprağı sulayarak saksıyı güneş görmeyen karanlık bir yere bırakalım.

Gözlem Sonuçlarını



Şekil 4.30. Deney Raporu

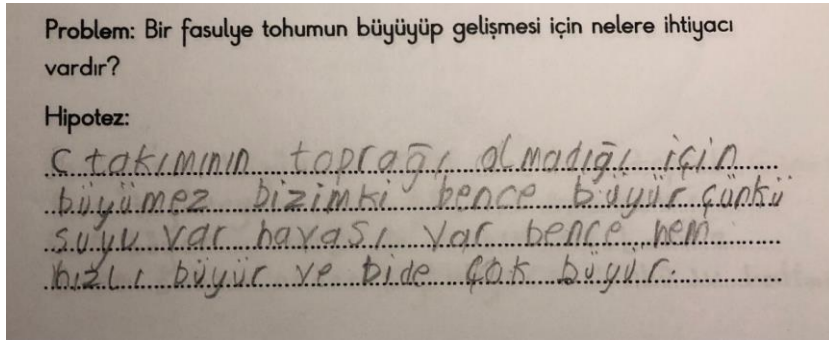
“Tohumdan Fidana” adlı deney sürecinin değerlendirmesine yönelik ölçütler doğrultusunda verilere ait bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.5. “Tohumdan Fidana” Deneyi Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
“Tohumdan Fidana” Deneyi	19	4	1	24

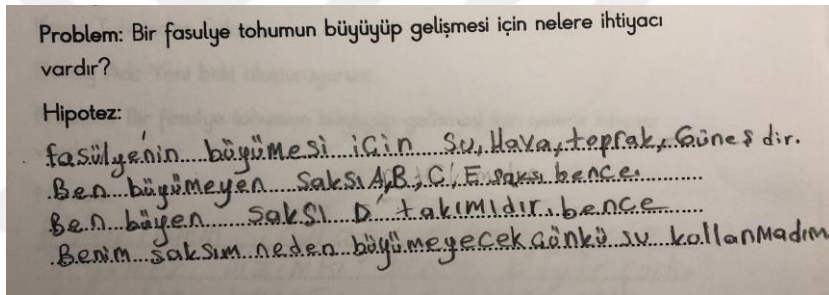
Tablo 4.5. değerlendirildiğinde 19 öğrencinin deney süreci *nitelikli* olarak görülmektedir. Nitelikli olarak değerlendirilen öğrencilerin deney sürecinde deneyin takibi, sürece ait hipotez kurabilme ve gözlem sonuçlarına göre rapor yazabilme hatasız olarak değerlendirilmiştir. 4 öğrencinin deney süreci *geliştirilmelidir*. 1 öğrenci hipotez kuramamış, diğer 2 öğrenci gözlem sonuçlarına uygun rapor yazamamış, kalan 1 öğrenci ise deneyi takip etmiş fakat hipotez kuramamış ve gözlem sonuçlarına uygun rapor

oluşturamamıştır. Uygulamanın yapıldığı gün okula gelemeyen 3 öğrenci değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Aşağıda bazı öğrencilere ait deney raporları yer almaktadır.

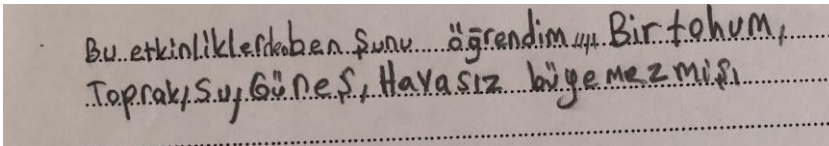


Şekil 4.31. Ö15 Deney Raporu Hipotez Değerlendirilmesi

Ö15 kodlu öğrencinin deneye ilişkin hipotez kurabildiği görülmektedir. Deney süreci *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.



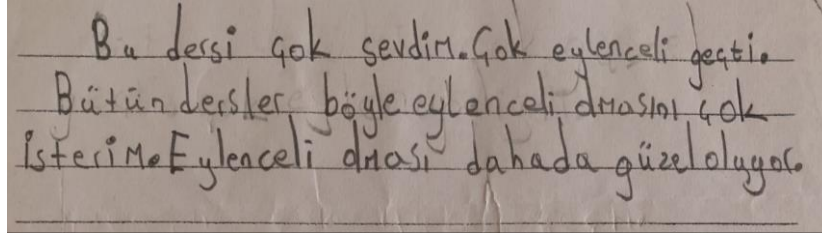
Şekil 4.32. Ö10 Deney Raporu Hipotez Değerlendirilmesi



Şekil 4.33. Ö10 Deney Raporu Gözlem Sonuçları Değerlendirilmesi

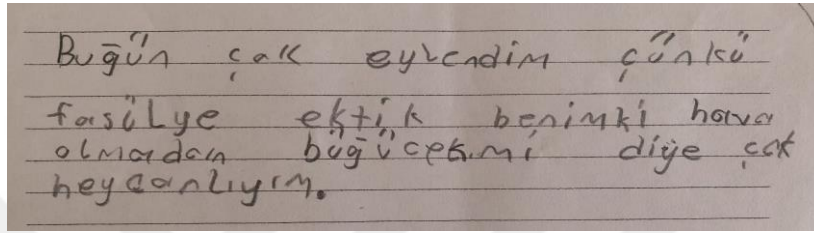
Şekiller incelendiğinde Ö10 kodlu öğrencinin başarılı bir şekilde hipotez kurabildiği görülmektedir. Gözlem sonuçlarında ise bir bitkinin ihtiyaçlarını eksiksiz sıralayabilmiştir. Öğrencinin deney süreci *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Deney sürecine dair tüm etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrenciler günlükler tutmuştur. Oluşturulan günlüklerde genel olarak sürecin eğlenceli ve heyecanlı geçtiğini, Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersini çok sevdiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilere ait günlükler sunulmuştur.



Şekil 4.34. Ö16 Öğrenci Günlüğü

Ö16 kodlu öğrenci etkinlik sürecinde çok eğlendiğini belirtmiştir. Ö2'nin günlüğü ise şöyledir:



Şekil 4.35. Ö2 Öğrenci Günlüğü

Ö2 kodlu öğrenci derste çok eğlendiğini ve heyecanlandığını ifade etmiştir.

Deney sürecine ilişkin araştırmacı günlük tutmuş ve şu ifadelere yer vermiştir.

Araştırmacı Günlüğü

“Tohumdan Fidana” adlı Storyline bölümüne başlamadan önce gözden geçirme sağlanarak bir önceki derslerin tekrarı yapıldı. Öyküden kopmamaları için bir önceki öykü bölümü hatırlatıldı. Öykü bölümü okunduktan sonra anahtar soru yöneltilerek beyin fırtınası gerçekleşti. Verilen cevaplardan yola çıkarak öykünün devamına yönelik etkinlikler yapıldı. Deney sürecinde hipotez kavramı bilinmediği için öğrencilere açıklandı. Çeşitli gruplar oluşturuldu. Öğrenciler kiminle çalışıp çalışmayacaklarını kendileri seçtiler. Fakat seçim yaptıktan sonra güçlü-güçsüz gruplar oluştuğunu fark edip ufak müdahalelerde bulunmak durumunda kaldım. Öğrenciler için farklı bir dersti. Daha önce deney yapmadıklarını ve ne demek olduğunu bilmediklerini söylediler. Etkinlikten çok keyif aldıkları gözlemlendi. Öğrencilerin tamamı ders konusu üzerine yoğunlaştı. Sınıfta oldukça iyi bir etkileşim vardı.”

Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadelerden yola çıkılarak öğrencilerin beşinci bölüme ait Storyline etkinliklerinden keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Derse yönelik dikkatlerinin yüksek ve sınıf içi etkileşimin yoğun olduğu görülmektedir. Grup

çalışmalarında istedikleri arkadaşları ile olması seçim yapabilmelerine fırsat vermiş fakat gruplar arası dengesizlik yaratmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan öz değerlendirme formu aşağıda yer almaktadır.

Ölçütler	Evet	Bazen	Hayır
1. Yaşadığım çevrede yetiştirilen sebze ve meyveleri bilirim.	☆☆☆	☆☆	☆
2. Yaşadığım çevrede yetişen sebze ve meyvelerin yetiştirme koşullarını açıklayabilirim.	☆☆☆	☆☆	☆
3. Yetiştirilen sebze ve meyvelerin ihtiyaçlarını sıralayabilirim.	☆☆☆	☆☆	☆
4. Bitkilerin yetişmesi için iklim koşullarının önemli olduğu bilirim.	☆☆☆	☆☆	☆
5. Sebze ve meyvelerin toprakta farklı yerlerde yetiştiğini bilirim.	☆☆☆	☆☆	☆

Boyadığım yıldız sayısı:

*13-15 Yıldız: Harika!

*11-12 Yıldız: Aferin!

*5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Şekil 4.36. Öz Değerlendirme Formu 2

Öz değerlendirme formu ile ilgili elde edilen bulgulara ait tablo aşağıdadır.

Tablo 4.6. Öz Değerlendirme Formu-2 Frekans Dağılımı

Form No	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
2	22	1	1	24

Öz değerlendirme formları incelendiğinde boyanan yıldız sayısı 12-15 aralığında olanların sayısı 22 olarak bulunmuş ve *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Boyanan formlardan 1 tanesinin yıldız sayısı 5-10 aralığında olduğu için *geliştirilmeli* olarak nitelendirilmiştir. Aşağıda bazı öğrencilere ait öz değerlendirme formuna örnekler sunulmuştur.

4.1.1.6. Altıncı Bölüm Dördüncü Olay: “Deniz Kampa Gidiyor” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Bu bölümde Doğada Hayat ünitesine ait “Doğadan yararlanarak yönleri bulur.” kazanımı doğrultusunda etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinliklere “uzaktan eğitim” yoluyla devam edilmiştir. Öyküye ait dördüncü olay “Deniz Kampa Gidiyor” başlığı altında oluşturulmuş, olay örgüsüne bağlantılı etkinliklere devam edilmiştir.

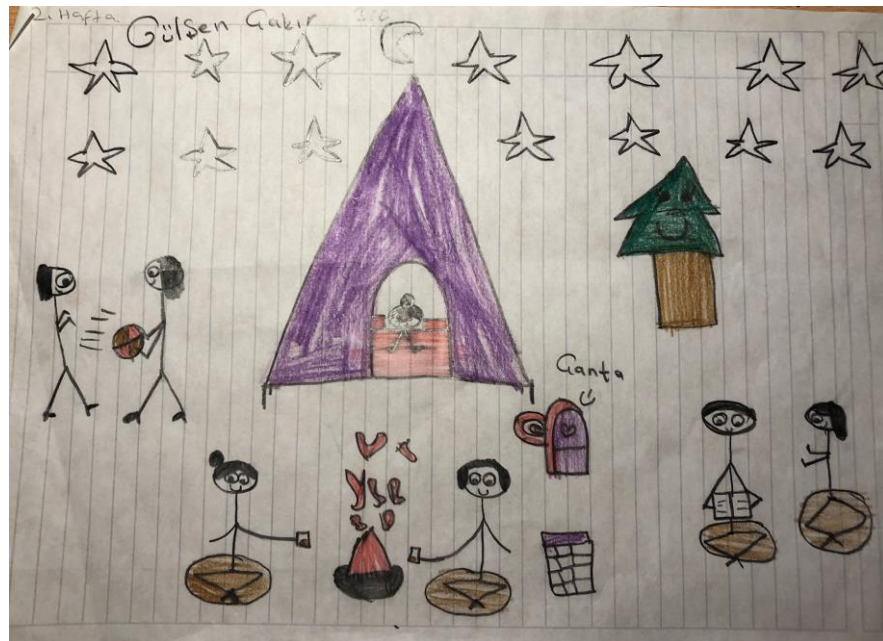
“Deniz Kampta!” Tasvirlerinin Değerlendirilmesi

Öykü bölümü okunarak anahtar soru üzerinden tartışma yapılmış, kamp tasvirleri oluşturulması istenmiştir. Ölçütler doğrultusunda kamp tasvirlerinin analizinden elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.7. “Deniz Kampta!” Tasvirlerinin Frekans Dağılımı

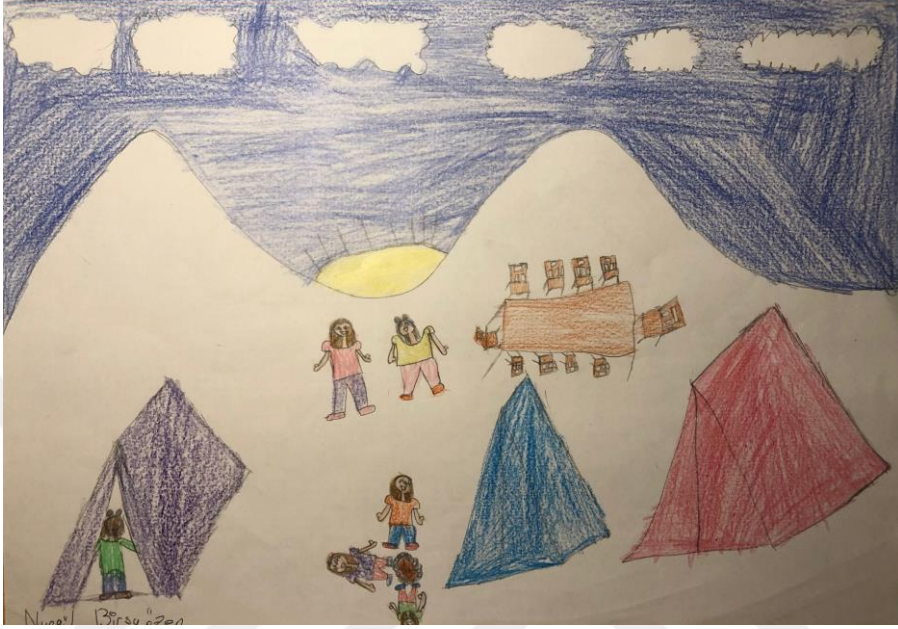
Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Deniz Kampta!	22	1	1	24

Tablo 4.7.’de görüldüğü gibi kamp tasvirleri ile ilgili bulgular incelendiğinde 22 tasvir nitelikli, 1 tasvir geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler genel olarak konuya ve öyküdeki olaya uygun resimler yapmıştır. Aşağıda kamp tasvirlerine ait örnekler sunulmuştur.



Şekil 4.39. Ö8 Kamp Tasviri

Ö8 kodlu öğrencinin çalışması incelendiğinde bu çalışmanın öykü bölümüne uygun olması, kamp alanındaki unsurların yeterliliği, sayfanın temizliği ve tam boyanması gibi ölçütlerden tam puan alarak çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö22 kodlu öğrencinin kamp tasviri yer almaktadır.



Şekil 4.40. Ö22 Kamp Tasviri

Ö22 kodlu öğrencinin çalışması değerlendirildiğinde; öykü bölümüne uygun olması, kamp alanındaki unsurların yeterliliği, sayfanın temizliği ve tam boyanması gibi ölçütlerden tam puan alarak çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

“Yönümüzü Bulalım” Çalışma Yapağı Değerlendirilmesi

Storyline öyküsü okunmadan önce araştırmacı, öyküye yeni bir karakter katıldığını söylemiş ve bu karakteri öğrencilere tanıtmıştır. Öykü okunmaya devam edilerek anahtar soru yöneltmiştir. Tartışma tamamlandıktan sonra çalışma yapağında yer alan etkinlik yaptırılmıştır. Etkinlik ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Deniz ve İrem, izci kampı etkinliği için hafta sonu ormana gittiler. Arkadaşlarından ayrılıp ormanda gezintiye çıktılar. Yanlarına pusula almayı unutmuşlardı. Doğadan yararlanarak yönlerini bulmaları için farklı yöntemleri aşağıya yazarak onlara yardım ediniz.



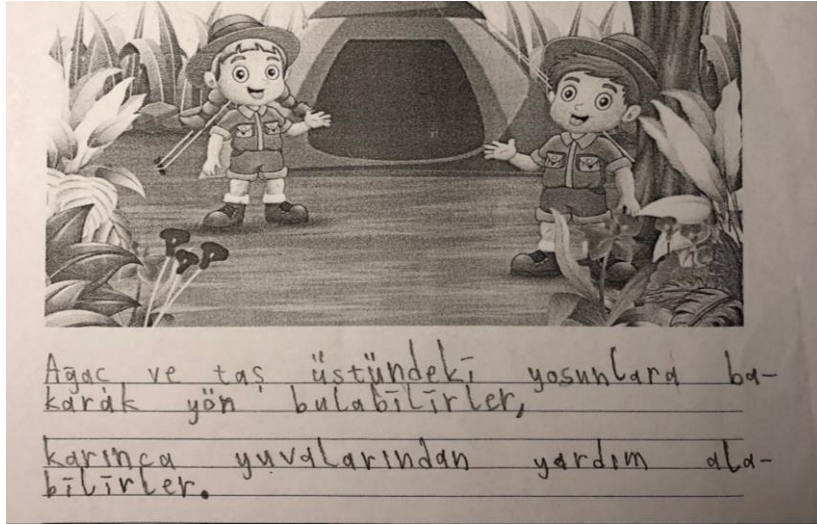
Şekil 4.41. “Yönümüzü Bulalım” Çalışma Yaprağı

Yapılan tartışmalardan yola çıkılarak çalışma yaprağında yer alan ve öykü ile bağlantılı etkinlikte yön bulma yöntemlerini yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu etkinliğin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.8. “Yönümüzü Bulalım” Çalışma Yaprağının Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Yönümüzü Bulalım	17	6	1	24

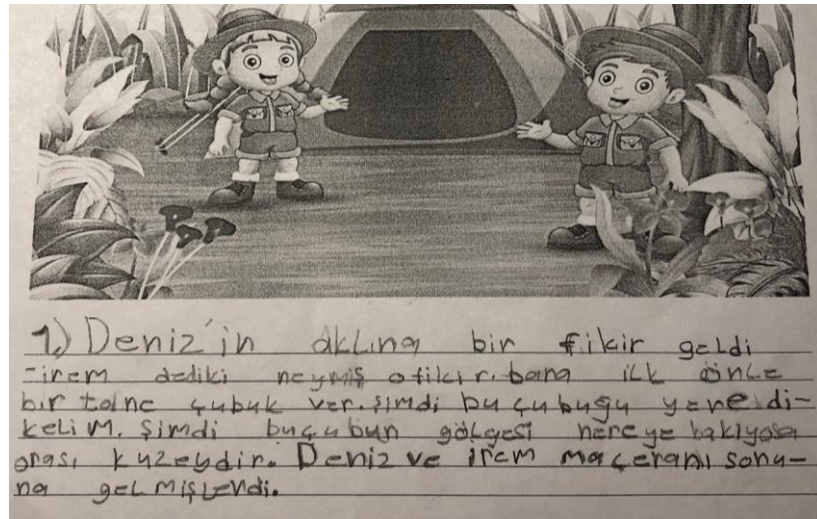
Yukarıdaki tabloda yer alan “Yönümüzü Bulalım” çalışma yaprağının niteliği ile ilgili bulgular incelendiğinde, 17 çalışma *nitelikli*, 6 çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü doğadan yararlanarak yön bulma yöntemlerini doğru bir şekilde cevaplamıştır. Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyen 1 öğrenci değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Aşağıda bazı öğrencilere ait çalışmalar yer almaktadır.



Şekil 4.42. Ö20 Çalışma Yapağı

Ö20 kodlu öğrencinin çalışma yapağı incelendiğinde doğadan yararlanarak yön bulma yöntemlerinden 2'sini yazmış olduğu görülmektedir. Çalışma yapağının değerlendirilmesine yönelik kullanılan ölçütlerde 2 ve daha az yöntem geliştirilmeli olarak belirlendiği için bu çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir.

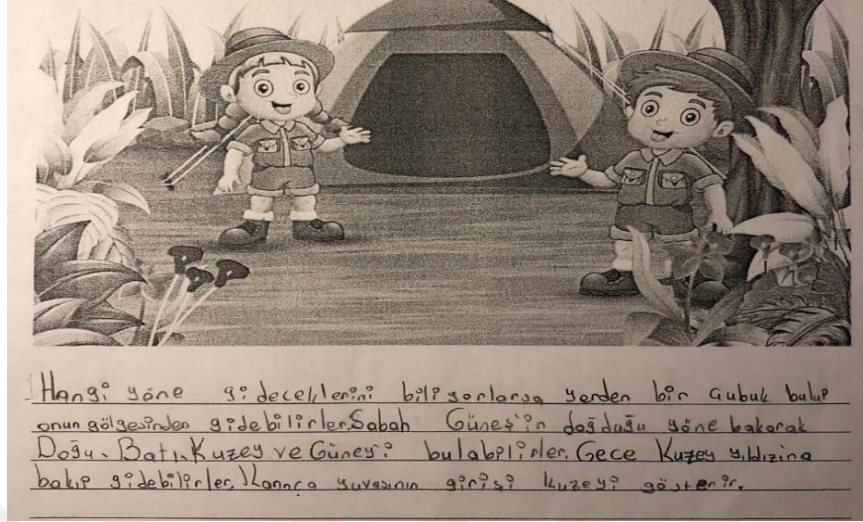
Aşağıda Ö16 kodlu öğrenciye ait çalışma yapağına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.



Şekil 4.43. Ö16 Çalışma Yapağı

Ö16 kodlu öğrenci çalışma yapağı incelendiğinde doğadan yararlanarak yön bulma yöntemine 1 örnek verdiği görülmektedir. Çalışma yapağının değerlendirilmesine yönelik kullanılan ölçütlerde 2 ve daha az yöntem geliştirilmeli olarak belirlendiği için bu çalışma

geliştirilmelidir. Aşağıda Ö22 kodlu öğrenciye ait çalışma yaprağına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.



Şekil 4.44. Ö22 Çalışma Yaprığı

Ö22 kodlu öğrenci çalışma yaprağı incelendiğinde doğadan yararlanarak yön bulma yöntemlerinden 4 tanesini yazdığı görülmektedir. Çalışma yaprağının değerlendirilmesine yönelik kullanılan ölçütlerde 3 ve daha fazla yöntem nitelikli olarak belirlendiği için bu çalışma *niteliklidir*.

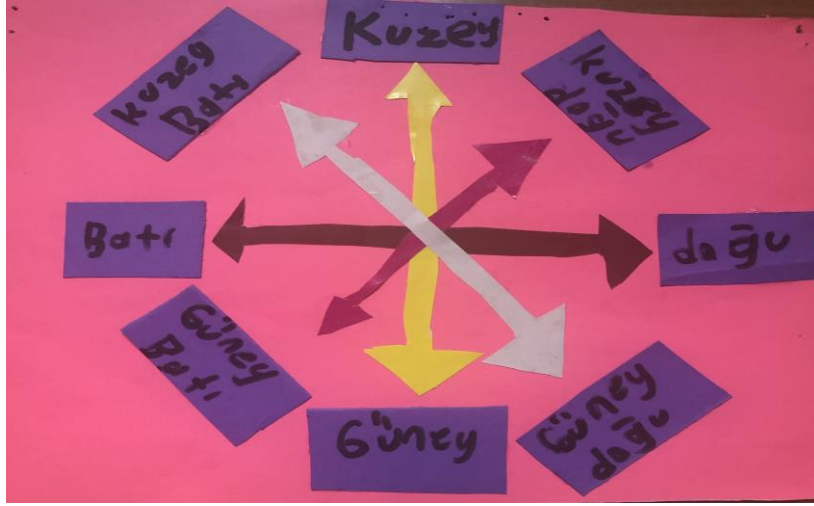
“Yön Yıldızı Yapalım” Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Öğrencilere yön bulmada faydalanabilecekleri kartondan bir yön yıldızı yapmaları istenmiştir. Bu etkinliğin doküman analizi sonucunda elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.9. “Yön Yıldızı Yapalım” Etkinliğinin Frekans Dağılımı

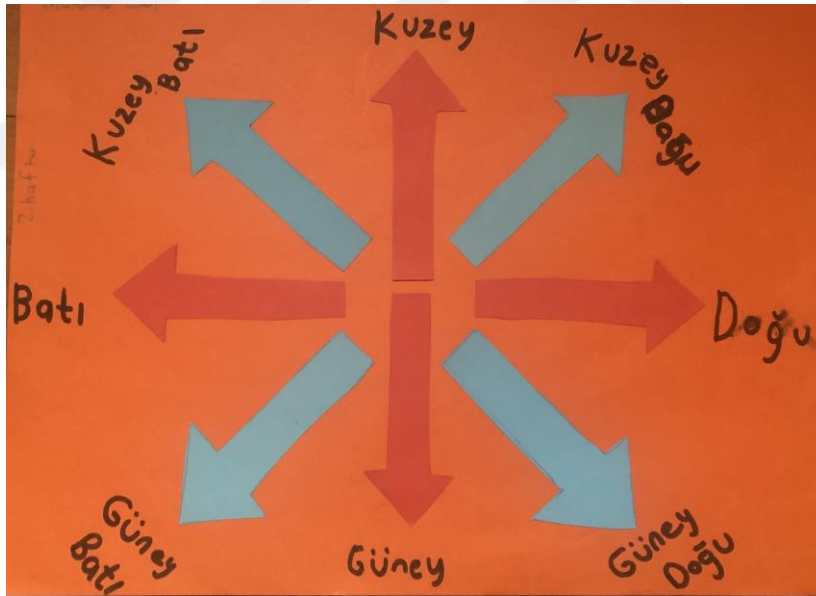
Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Yön Yıldızı Yapalım	19	4	1	24

Yukarıdaki tabloda “Yön Yıldızı” ürününün niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde, 19 çalışmanın *nitelikli*, 4 çalışmanın *geliştirilmeli* olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir bölümünün ana ve ara yönleri kavradığı söylenebilir. Aşağıda bazı öğrencilere ait çalışmalar ve değerlendirilmeleri yer almaktadır.



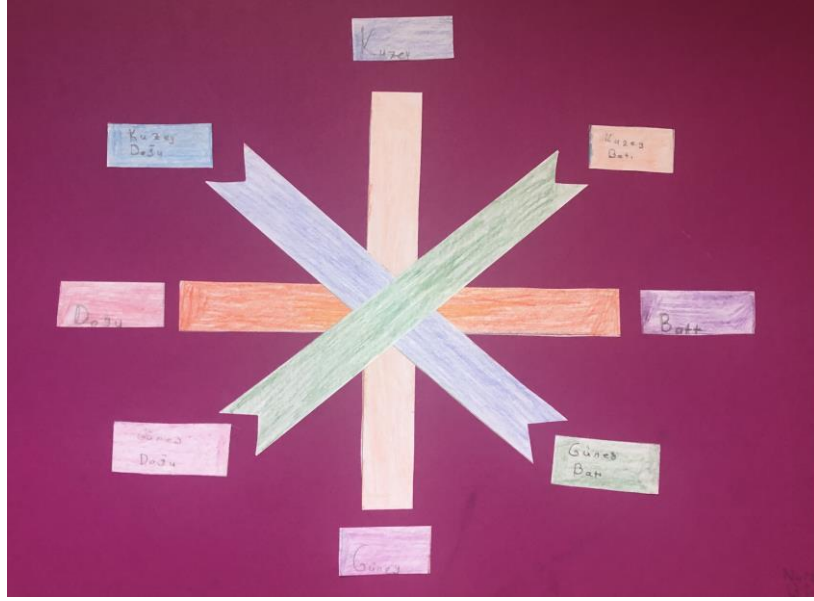
Şekil 4.45. Ö1 Yön Yıldızı Ürünü

Ö1 kodlu öğrenci pusula üzerindeki ana ve ara yönleri hatasız bir şekilde yazmıştır. Oluşturulan ürün amaca uygun ve doğrudur. Bu çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö13 kodlu öğrencinin çalışmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.



Şekil 4.46. Ö13 Yön Yıldızı Ürünü

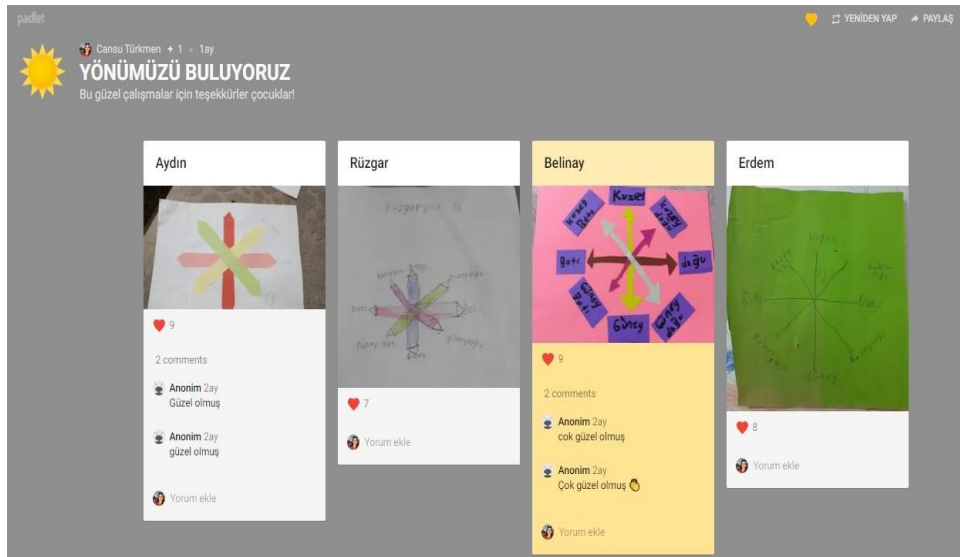
Ö13 kodlu öğrencinin çalışması incelendiğinde oluşturulan ürün amaca uygundur. Pusulada yer alan ana ve ara yönlerin hatasız yazıldığı görülmektedir. Bu çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.



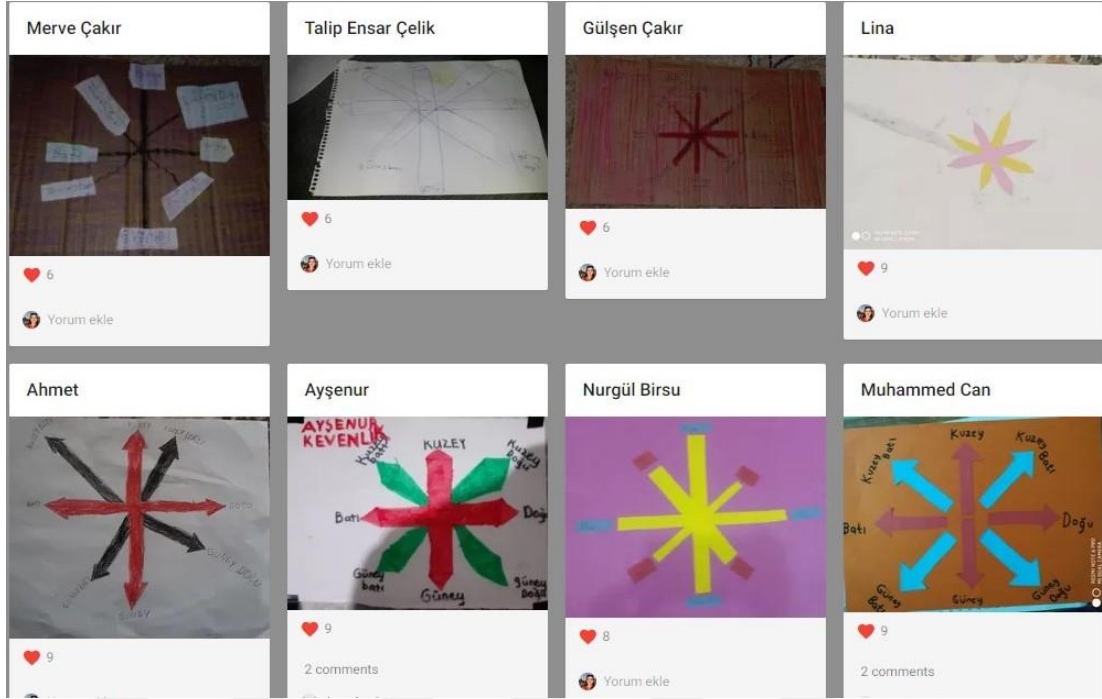
Şekil 4.47. Ö9 Yön Yıldızı Ürünü

Ö9 kodlu öğrencinin oluşturduğu ürün incelendiğinde ana ve ara yönlerin yerlerinin yanlış yazıldığı görülmektedir. Bu çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir.

Uzaktan eğitim yoluyla gerçeklemesi sebebiyle oluşturulan ürünler sanal panoda sergilenmiş böylece sanal bir sınıf ortamı kurularak etkileşim arttırılmaya çalışılmıştır. Dijital ortamda Padlet uygulaması kullanılarak oluşturulan etkileşimli panoya tüm öğrencilerin erişimi sağlanmıştır. Aşağıda oluşturulan sanal panoya yer verilmiştir.



Şekil 4.48. Dijital Pano

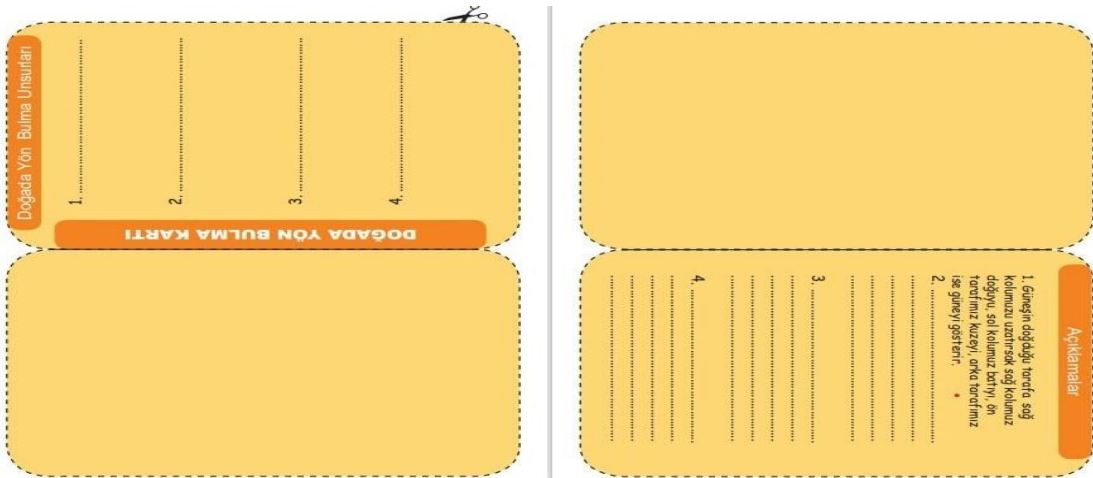


Şekil 4.49. Dijital Pano 2

Storyline yaklaşımında öğrencilerin sosyalleşmesi, oluşturdukları çalışmalarını arkadaşları ile paylaşımları önemlidir. Uzaktan eğitim yoluyla uygun teknolojilerle bu mümkün kılınmıştır.

“Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum” Ürününün Değerlendirilmesi

Yapılan tartışmalar ışığında, öğrenciler grup etkinliği gerçekleştirerek yön bulma kartı hazırlamıştır. Ürünün değerlendirilmesine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



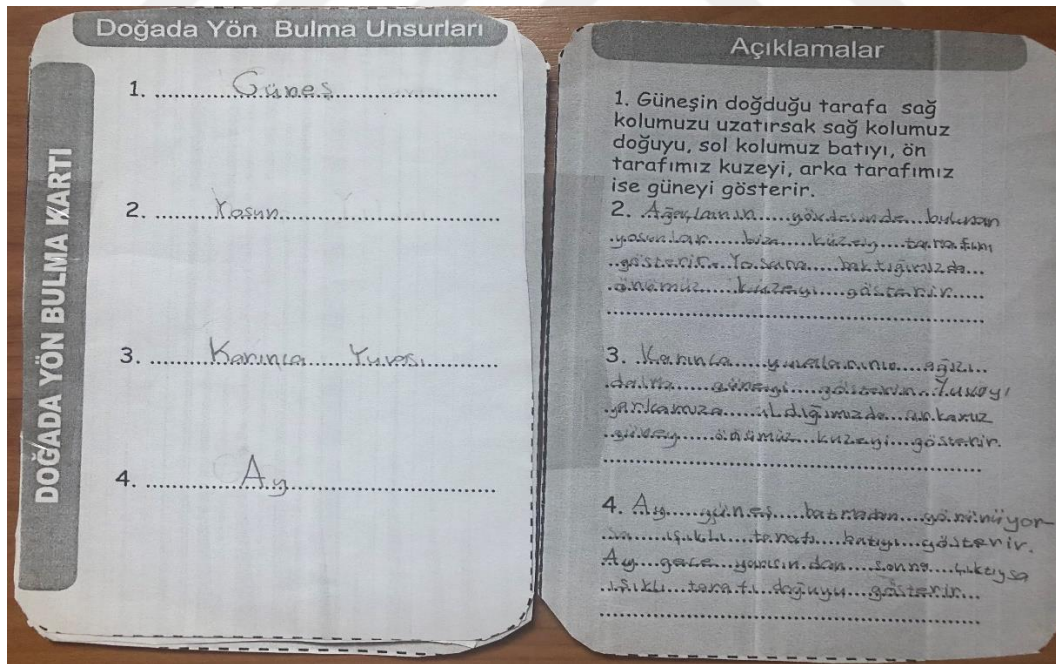
Şekil 4.50. “Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum” Etkinliği

Yukarıda öğrencilere dağıtılan yön bulma kartında; belirlenen yerlerden kesmeleri, sayfayı ortadan ikiye katlayıp ilk sayfadaki boşluklara doğada yön bulma unsurlarını, ikinci sayfadaki boşluklara ise doğal yön bulma unsurlarını açıklamaları istenmiştir. “Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum” etkinliğinin doküman analizi sonucunda elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.10. “Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum” Etkinliğinin Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum	18	5	1	24

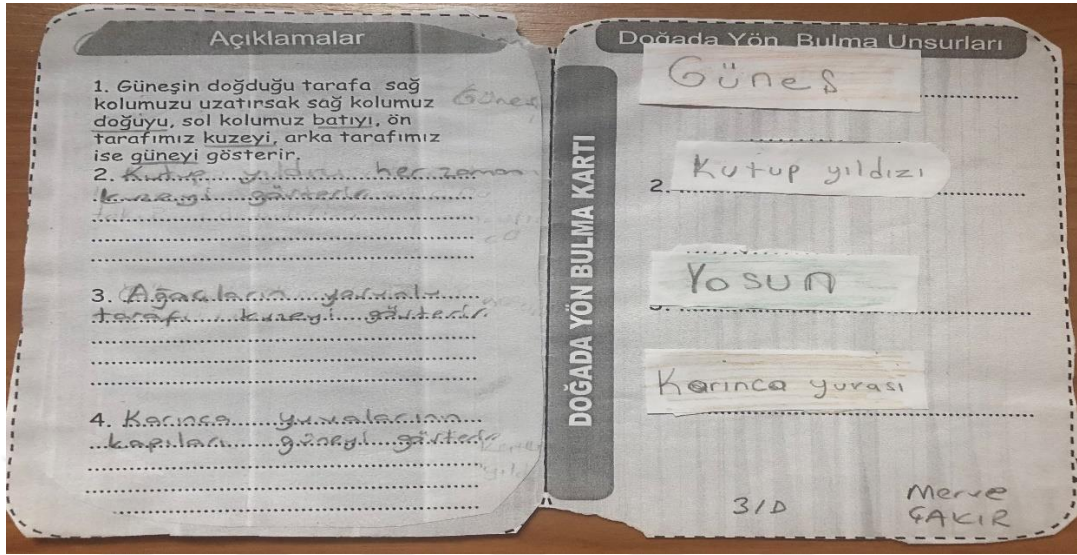
Yukarıdaki tabloda yer alan cevapların niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde, 18 çalışmanın *nitelikli*, 5 çalışmanın *geliştirilmeli* olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir bölümü doğadan yararlanarak yön bulma yöntemlerini ve unsurlarını doğru bir şekilde cevaplamıştır. Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyen 1 öğrenci, değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Aşağıda bazı öğrencilere ait yön bulma kartları ve değerlendirmeleri yer almaktadır.



Şekil 4.51. Ö26 Yön Bulma Kartı

Ö26 kodlu öğrencinin yön bulma kartı incelendiğinde yön bulma unsurlarını ve açıklamaları hatasız yazdığı görülmektedir. Yön bulma unsurları ile yöntemlerini doğru bir

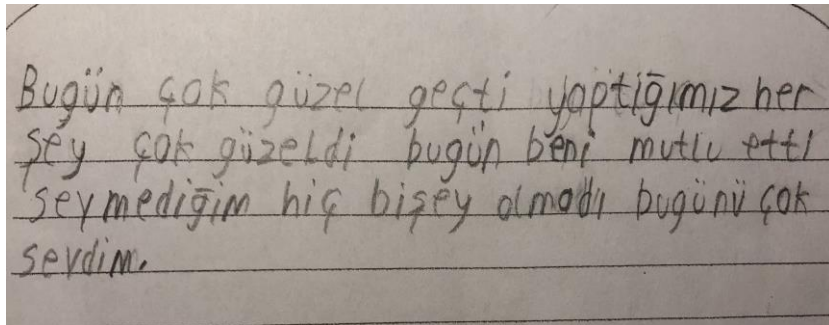
şekilde eşleştirmiştir. Bu çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö10 kodlu öğrenci çalışmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.



Şekil 4.52. Ö10 Yön Bulma Kartı

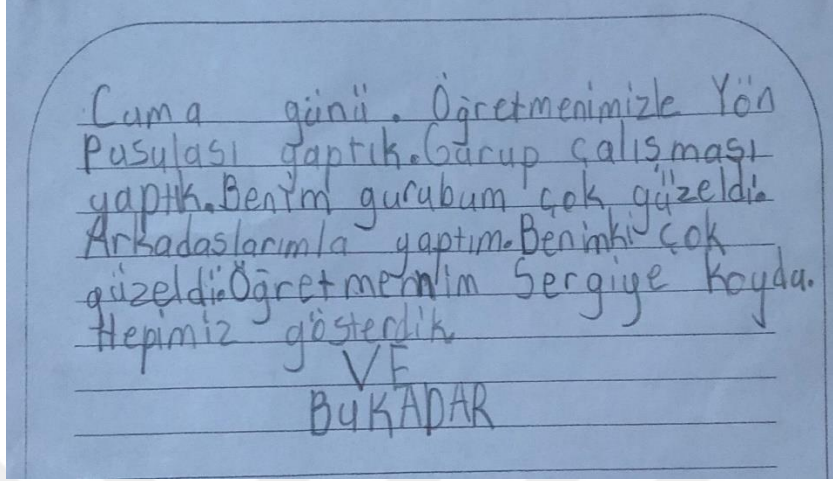
Ö10 kodlu öğrencinin yön bulma kartı incelendiğinde yön bulma unsurlarını ve yöntemlerini hatasız yazdığı görülmektedir. Bu çalışma da *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenciler altıncı bölüm etkinlikleri tamamlandıktan sonra günlük tutmuştur. Öğrenci günlüklerinde genel olarak bu bölümde işlenen derste yapılan etkinliklerden çok keyif aldıklarını, el becerisi gerektiren etkinliklerden hoşlandıklarını ifade etmiştir. Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersi öğrencileri mutlu etmiştir. Aşağıda bazı öğrencilere ait günlükler ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.



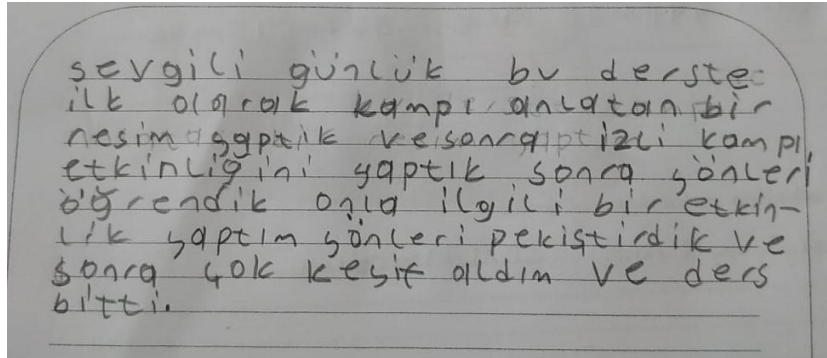
Şekil 4.53. Ö15 Öğrenci Günlüğü

Ö15 kodlu öğrenci günlüğünde etkinliklerin güzel geçtiği ve mutlu olduğunu ifade etmiştir. Altıncı bölüm etkinlikleri ile ilgili Ö9 kodlu öğrencinin tuttuğu günlükte yer alan ifadeler şu şekildedir:



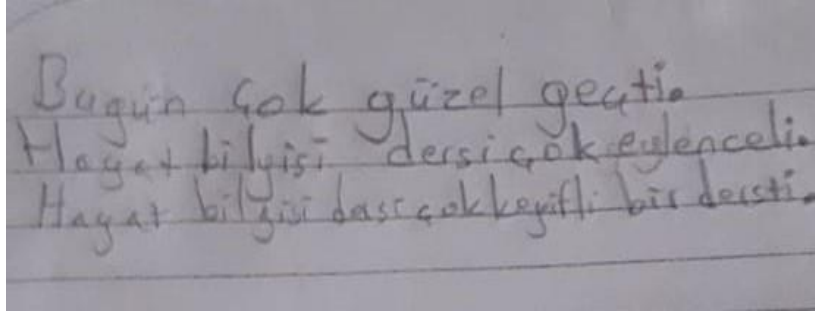
Şekil 4.54. Ö9 Öğrenci Günlüğü

Ö9 kodlu öğrenci arkadaşları ile grup çalışması yaptığını ve grubundan memnun olduğunu ifade etmiştir. Ders sonunda ürünlerin dijital panoda yayınlanmasını sergi olarak ifade ettiği görülmektedir. Altıncı bölüm etkinlikleri ile ilgili Ö17 kodlu öğrencinin tuttuğu günlükte yer alan ifadeler şu şekildedir:



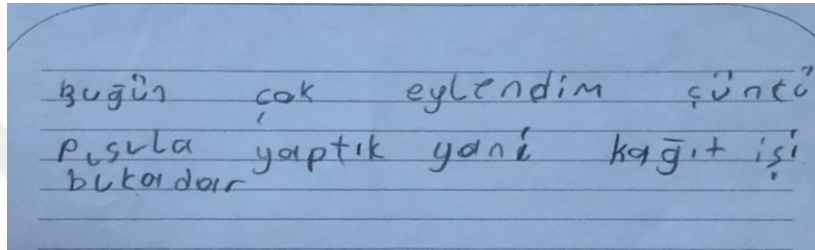
Şekil 4.55. Ö17 Öğrenci Günlüğü

Ö17 kodlu öğrenci yönleri öğrendiğini, yönler ile ilgili yapılan etkinliklerle konuyu pekiştirdiğini ve süreçten çok keyif aldığını ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğrencinin tuttuğu günlükte yer alan ifadeler şu şekildedir:



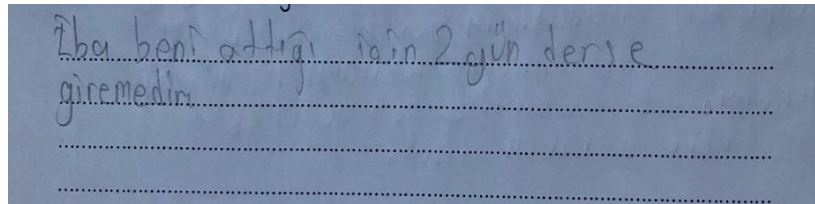
Şekil 4.56. Ö4 Öğrenci Günlüğü

Ö4 kodlu öğrenci günlüğünde Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersini çok eğlenceli bulmuştur. Ö13 kodlu öğrenci günlüğü ise şu şekildedir:



Şekil 4.57. Ö13 Öğrenci Günlüğü

Ö13 kodlu öğrenci günlüğünde dersin eğlenceli geçtiğini ifade etmiştir. Öğrenci el becerisi gerektiren etkinlikleri yapmaktan keyif almıştır. Ö8 kodlu öğrenci günlüğünde şu ifadeler yer vermiştir.



Şekil 4.58. Ö8 Öğrenci Günlüğü

Ö8 kodlu öğrenci derse katılım sağlayamamış, sebebi olarak da uzaktan eğitimin gerçekleştiği “EBA Canlı Ders” uygulamasına erişemediğini söylemiştir.

“Deniz Kampa Gidiyor” adlı Storyline bölümünde araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

“Uzaktan eğitim yoluyla etkinlikler yapıldı. Öğrenciler derse başlarken çok heyecanlı ve mutlu görünüyordu. Bir önceki hafta gözden geçirildikten sonra derse başlandı. Öğrenciler okula gitmediği için bitkilerin büyüyüp büyümediklerini merak ediyorlardı. Etkinlikleri gerçekleştirirken çocukların karşılıklı konuşup etkileşim kurmaları sağlandı. Etkinlikler tamamlandıktan sonra sunum yapmak isteyen öğrencilere arkadaşlarının destek vermesi ve yönlendirmeleri dikkat çekiciydi. Genel olarak hemen hemen tüm öğrenciler derse aktif bir şekilde katılım sağladı. Öğrencilerin genel olarak kesme-yapıştırma, ürün oluşturma etkinliklerinde çok heyecanlandığı görüldü. Oluşturdukları ürünleri tanıtmaya ve arkadaşları ile paylaşmak için sabırsızlanmaları dikkat çekti. Zaman kısıtlı olsa da buna ciddi bir zaman ayrıldı. Planlanan tüm etkinlikler tamamlandı. Ürünlerin Padlet uygulaması ile paylaşılması öğrencileri heyecanlandırdı ve ürünlerine daha fazla özendikleri görüldü.”

Araştırmacı günlüğündeki veriler değerlendirildiğinde, öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersini heyecanlı ve mutlu bir şekilde beklemiştir. Oluşturulan ürünleri sergilemek ve tanıtmak istedikleri görülmüştür.

Aşağıda üçüncü kazanıma ait öz değerlendirme formu ve değerlendirilmesi sunulmuştur.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Yönlerin isimlerini bilirim.	☆☆☆	☆☆	☆
2. Yönümü bulabilmenin önemini örnek vererek açıklayabilirim.	☆☆☆	☆☆	☆
3. En güvenilir ve doğru şekilde yönümü bulmak için kullanacağım aracın pusula olduğu öğrendim.	☆☆☆	☆☆	☆
4. Gündüz pusula dışında yönümü bulmak için kullanabileceğiniz yöntemleri bilirim.	☆☆☆	☆☆	☆
5. Geceleyin doğadan yararlanarak yönümü bulabilirim.	☆☆☆	☆☆	☆

Boyadığım yıldız sayısı:

*13-15 Yıldız: Harika!

*11-12 Yıldız: Aferin!

*5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Şekil 4.59. Öz Değerlendirme Formu-3

Tablo 4.11. Öz Değerlendirme Formu-3 Frekans Dağılımı

Form No	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
3	20	3	1	24

Öz değerlendirme formları incelendiğinde boyanan yıldız sayısı 12-15 aralığında olanların sayısı 20 olarak bulunmuş ve *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Boyanan formlardan 3 tanesinin yıldız sayısı 5-10 aralığında olduğu için *geliştirilmelidir*. Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyen bir öğrenci değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Aşağıda bazı öğrencilere ait öz değerlendirme formuna ve değerlendirilmelerine yer verilmiştir.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Yönlerin isimlerini bilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
2. Yönümü bulabilmenin önemini örnek vererek açıklayabilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
3. En güvenilir ve doğru şekilde yönümü bulmak için kullanacağım araçları öğrendim.	★ ★ ★	★ ★	★
4. Gündüz pusula dışında yönümü bulmak için kullanabileceğim yöntemleri bilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
5. Geceleyin doğadan yararlanarak yönümü bulabilirim.	★ ★ ★	★ ★	★

Boyadığım yıldız sayısı:
 *13-15 Yıldız: Harika!
 *11-12 Yıldız: Aferin!
 *5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Şekil 4.60. Ö14 Öz Değerlendirme Formu

Ö14 kodlu öğrenciye ait olan öz değerlendirme formu incelendiğinde toplam boyanan yıldız sayısı 15 olarak tespit edilmiştir. Ölçütlere göre değerlendirildiğinde Ö14 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formu *nitelikli*dir. Aşağıda Ö4 kodlu öğrenciye ait öz değerlendirme formu ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Yönlerin isimlerini bilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
2. Yönümü bulabilmenin önemini örnek vererek açıklayabilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
3. En güvenilir ve doğru şekilde yönümü bulmak için kullanacağım araçları öğrendim.	★ ★ ★	★ ★	★
4. Gündüz pusula dışında yönümü bulmak için kullanabileceğim yöntemleri bilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
5. Geceleyin doğadan yararlanarak yönümü bulabilirim.	★ ★ ★	★ ★	★

Boyadığım yıldız sayısı:

*13-15 Yıldız: Harika!

*11-12 Yıldız: Aferin!

*5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Şekil 4.61. Ö4 Öz Değerlendirme Formu

Ö4 kodlu öğrenciye ait olan öz değerlendirme formu incelendiğinde toplam boyanan yıldız sayısı 15 olarak tespit edilmiştir. Ölçütlere göre form *niteliklidir*.

Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu öz değerlendirme formunu etkinlik bitiminden sonra doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğrenciler etkinliklerde zorlandıkları bölüm olmadığını ifade etmiştir. Ders ile ilgili yaptıkları yorumlarda ise etkinliklerin çok güzel olduğunu ve süreçten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda açık uçlu olarak hazırlanan öz değerlendirme formuna ilişkin örnekler ve değerlendirilmesi yer almıştır.

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

Puçları kesmek yapıştırmak

Şekil 4.62. Ö14 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö14 kodlu öğrencinin formu incelendiğinde, etkinlik sırasında en iyi yaptığı şeyin kesmek ve yapıştırmak olduğu görülmektedir. Öğrenci, el becerisi gerektiren çalışmalarda iyi olduğunu düşünmektedir. Aşağıda Ö8 kodlu öğrencinin formu değerlendirilmiştir.

3. Bu etkinlikte zorlandığım bölümler: ☆

Hiç olmadı. Zorlandığım bölümler.

Şekil 4.63. Ö8 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö8 kodlu öğrenci etkinliklerde zorlandığı bölümler olmadığını ifade etmiştir.

Yorumlarım:

Mutlu ders yaptım.

Şekil 4.64. Ö20 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö20 kodlu öğrenci yorumları incelendiğinde genel olarak derste mutlu olduğunu belirtmiştir.

Yorumlarım:

Gök güzel ve keyifli bir etkinlikti.

Şekil 4.65. Ö22 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö22 kodlu öğrenci açık uçlu öz değerlendirme formunda derse ilişkin yorumlarında güzel ve keyifli bir etkinlik olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen “Deniz Kampa Gidiyor” adlı Storyline bölümü nitel veriler ışığında değerlendirildiğinde etkinlikler nitelikli bir şekilde tamamlanmıştır. Günlüklerden elde edilen verilerden yola çıkılarak öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini merakla beklediği, süreçten keyif aldığı ve mutlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin el becerisi gerektiren etkinlikler yapmaktan hoşlandıkları ve bu durum karşısında heyecanlandıkları tespit edilmiştir. Öz değerlendirme formları incelendiğinde öğrenciler yön bulma unsurlarını ve yöntemlerini öğrendiklerini düşünmektedir. Zorlandıkları bölümlerin olmadığı görülmektedir.

4.1.1.7. Yedinci Bölüm Beşinci Olay: “Ormanlar Yanıyor” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Bu bölümde, “İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.” kazanımını gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerde öyküye ait “Ormanlar Yanıyor” Storyline bölümü okunmuş ve anahtar soru öğrencilere yöneltilmiştir. Ardından video izletilerek, öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınmıştır.

Anahtar soru bir önceki ders araştırma ödevi olarak verilmiştir. Elde edilen bilgiler gruplarca bir araya getirilip sunulmuştur. Sunum esnasında kullanılacak sunum kartları hazırlanmıştır. Öğrenciler hedefe yönelik materyaller kullanılarak sunumların niteliğini arttırmıştır. Sunumların değerlendirilmesi için değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır. Sözlü sunum değerlendirme sonucunda elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.12. “Sözlü Sunum” Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
İnsanların Doğaya Etkileri	20	3	1	24

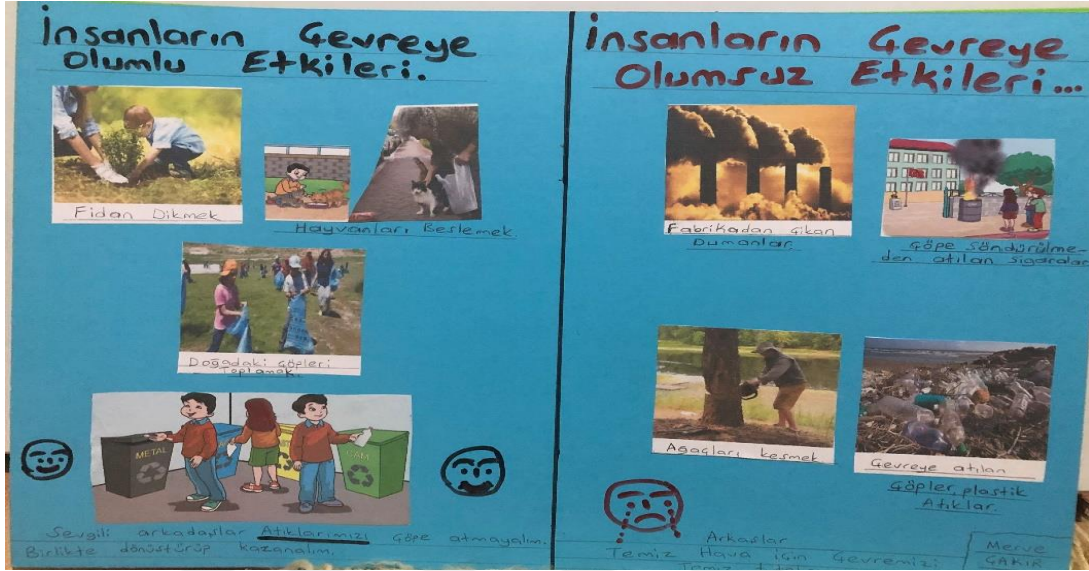
Yukarıdaki tabloda yer alan bulgular incelendiğinde 20 çalışma *nitelikli*, 3 çalışma ise *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler, insanların doğal çevreye olumlu ve olumsuz etkilerini kavramıştır. Araştırdıkları bilgileri gruplar halinde birleştirip özetleyerek sınıfa sunmuştur. Uygulamanın yapıldığı gün derse katılamayan 1 öğrenci, değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Aşağıda sunum kartlarına örnekler sunulmuştur.



Şekil 4.66. Ö8 Sunum Kartı

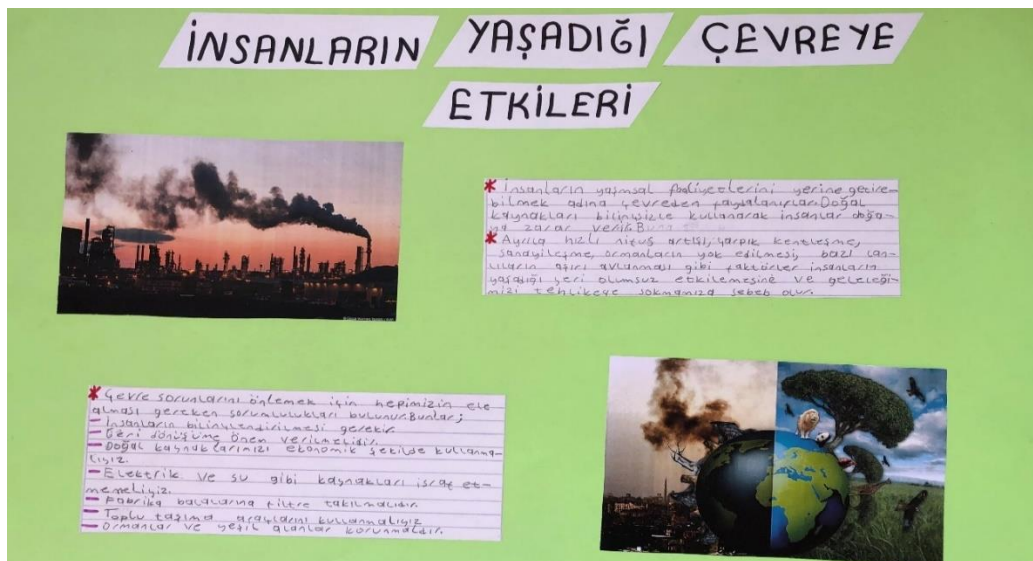
Ö8 öğrenci sunum kartı incelendiğinde, insanların çevreye olumlu ve olumsuz etkilerinin görsellerle ilişkili bir şekilde açıklandığı görülmüştür. Öğrencinin sunum

esnasında hazırladığı sunum kartında da destek alarak grup arkadaşları ile hazırladıkları bilgileri özetleyerek sınıfa sunmuştur. Sunum *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö10 kodlu öğrencinin sunumu yer almaktadır.



Şekil 4.67. Ö10 Sunum Kartı

Ö10 kodlu öğrenci sunum kartı incelendiğinde insanların çevreye olumlu ve olumsuz etkilerinin organize bir şekilde açıklandığı görülmüştür. Açıklamalar görsellerle desteklenmiştir. Öğrenci, grup arkadaşları ile hazırladığı bilgileri özetleyerek sınıfa sunmuştur. Sunum *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö20 öğrenciye ait sunum kartı ve değerlendirilmesi verilmiştir.



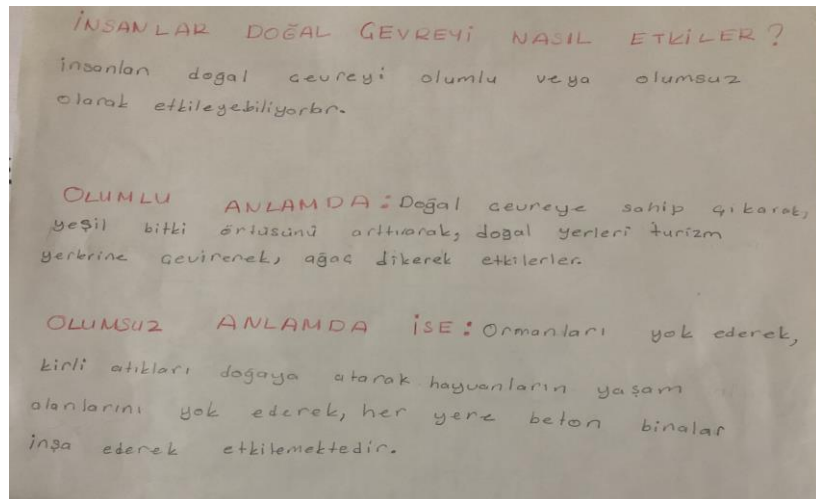
Şekil 4.68. Ö20 Sunum Görseli

Ö20 kodlu öğrencinin sunum kartı incelendiğinde insanların yaşadığı çevreye etkileri başlığı altında olumlu ve olumsuz etkileri açıklamıştır. Çevre sorunlarını önlemek için insanların alması gereken sorumluluklar da listelenmiştir. Öğrenci sunum esnasında bilgileri özetleyerek arkadaşlarına sunmuştur. Sunum *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 4.69. Ö9 Sunum Görseli

Ö9 kodlu öğrenci kendi hazırladığı resmi kullanarak insanların doğaya olumlu ve olumsuz etkilerini anlatmıştır. Sunum esnasında kullandığı resim incelendiğinde olumlu ve olumsuz etkilerine doğru örnekler verdiği görülmektedir. Öğrenci sunumu *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.



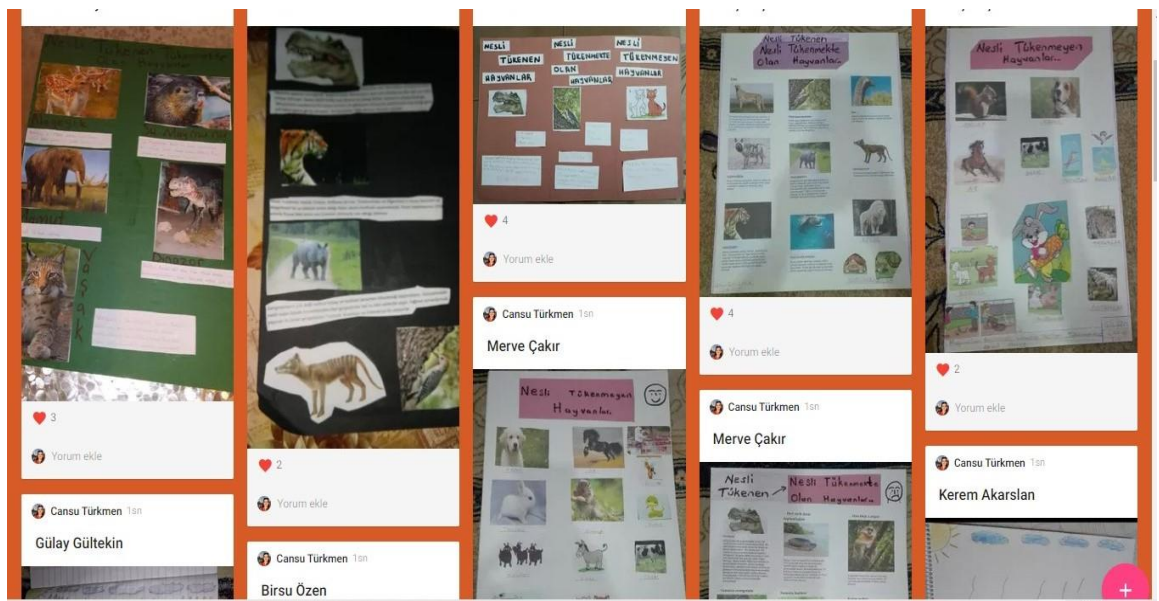
Şekil 4.70. Ö23 Bilgi Kartı

Ö23 kodlu öğrenci hazırladığı bilgi kartından destek almıştır. İnsanların doğal çevreye olumlu ve olumsuz etkilerine doğru örnekler vererek kategorize etmiştir. Ölçütler ışığında incelendiğinde öğrenci sunumu *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

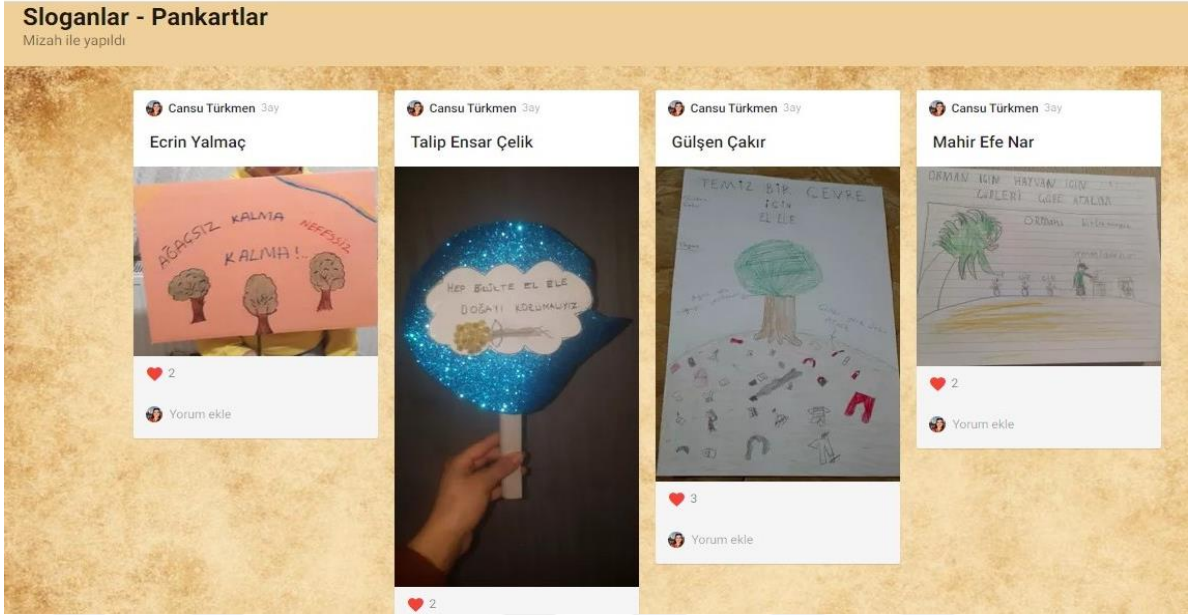
Sunum için hazırlık yapılması bir hafta öncesinde duyurulmuştur. Öğrenci sunum ve bilgi kartları, çeşitli görseller ve resimler hazırlanması ile ilgili herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Öğrencilerin kendi isteğiyle çeşitli etkinlikler hazırlamaları ve amaca yönelik ürün oluşturmaları derse yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Oluşturulan diğer anahtar soru öğrencilere yöneltilerek, hayvanların neslinin tükenmesine neden olan temel faktörlerin saptanması amacıyla tüm sınıfın katılımı ile balık kılçığı tekniği uygulanmıştır. Belirlenen probleme neden olan durumların neler olabileceği ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nedenler belirlendikten sonra çözüm alternatifleri için beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrenciler çeşitli çözümler içeren ve insanların konu ile ilgili farkındalığını arttıracak çalışmalar oluşturmuştur.

Oluşturulan ürünler ile pano oluşturma etkinliği yapılmıştır. Öğrenci ürünlerin sergilendiği dijital panonun kullanılmasında Padlet uygulamasından yararlanmıştır. Ürünler sisteme yüklenmiş, tüm öğrencilerin panoyu görmeleri sağlanmıştır. Ayrıca ürünler ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmeleri için uygulama içinde alan yaratılmıştır. Aşağıda oluşturulan dijital pano sunulmaktadır.



Şekil 4.71. Dijital Pano



Şekil 4.72. Dijital Pano 2

Pano için oluşturulacak çalışmaların seçimi öğrenciye bırakılmıştır. Hazırlanan çalışmaların değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Öğrencilerin seçtiği materyallere göre araştırmacı tarafından puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırladığı görsel ve yazılı materyaller ayrı ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Çalışmaların değerlendirilmesinde ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.13. “Pano Oluşturalım” Etkinliğinin Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Pano Oluşturalım	21	2	1	24

Yukarıdaki tabloda yer alan “Pano Oluşturalım” etkinliğinde oluşturulan ürünlerin niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde, 21 çalışmanın *nitelikli*, 2 çalışmanın *geliştirilmeli* olarak değerlendirildiği görülür. Öğrencilerin büyük bir bölümün nesli tükenen hayvanlarla ilgili nitelikli çalışmalar hazırlamıştır. Aşağıda bazı öğrencilere ait çalışmalar ve değerlendirilmeleri yer almaktadır.



Şekil 4.73. Ö5 Öğrenci Çalışması

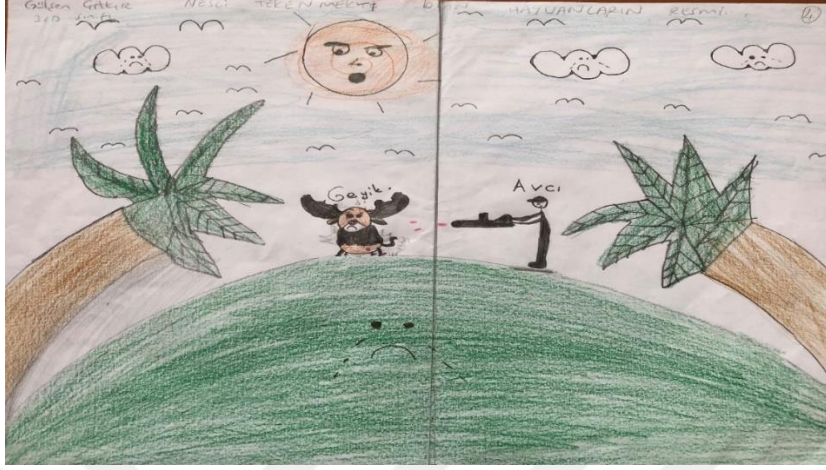
Ö5 kodlu öğrenci çalışması incelendiğinde nesli tükenen, nesli tükenmekte olan, nesli tehlike altında olmayan hayvanlar olan üç başlıkta kategorize ettiği görülür. Öğrenci, çeşitli görselleri ilgili başlıkların altına doğru bir şekilde yerleştirmiştir. Çalışma, araştırmacı tarafında hazırlanan ölçütler kapsamında *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö14 kodlu öğrenciye ait çalışma yer almaktadır.



Şekil 4.74. Ö14 Öğrenci Çalışması

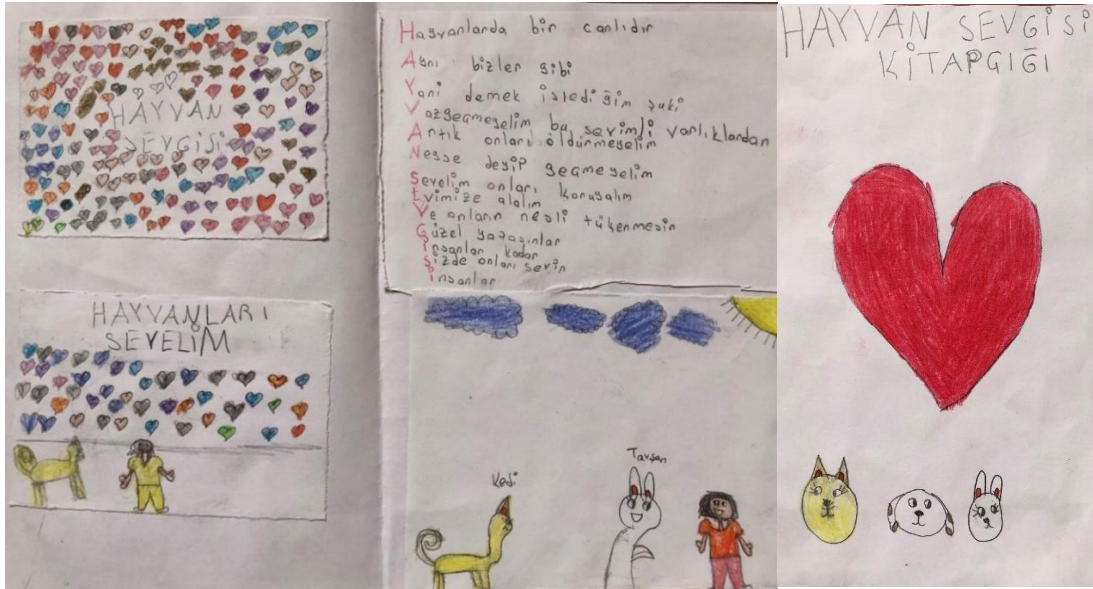
Ö14 kodlu öğrenci çalışması incelendiğinde çeşitli görseller ilgili başlıkların altına doğru bir şekilde yerleştirildiği görülmektedir. Materyalde görseller ve metinler dengeli

dağılım göstermektedir. Oluşturulan materyal konunun içeriğine uygun olarak hazırlanmıştır. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö9 kodlu öğrenciye ait çalışma yer almaktadır.



Şekil 4.75. Ö9 Öğrenci Çalışması

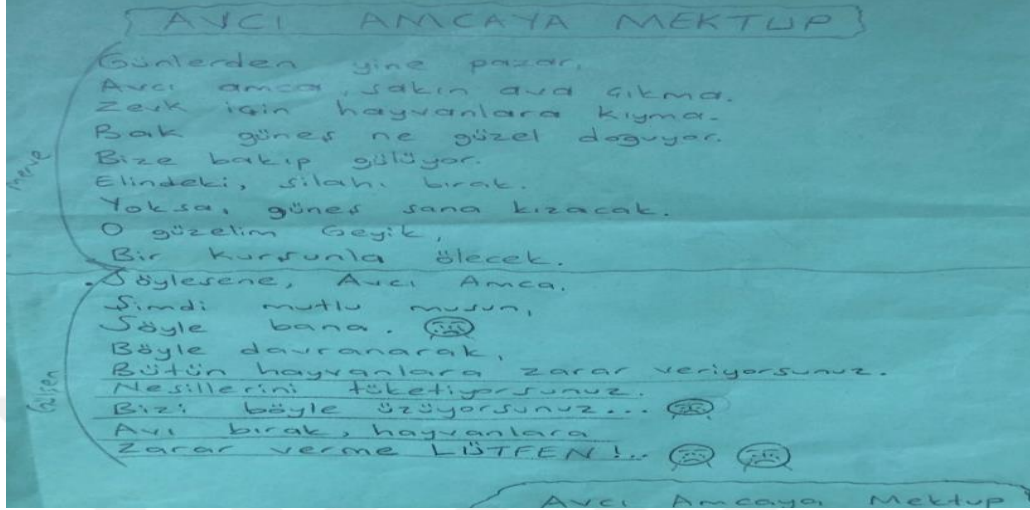
Ö9 kodlu öğrenciye ait çalışma incelendiğinde hayvanların neslinin tükenme sebeplerinden avlanmayı temsil eden bir resim yaptığı görülmektedir. Yapılan resim konunun içeriğine uygundur. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 4.76. Ö22 Hayvan Sevgisi Kitapçığı

Ö22 kodlu öğrenci hayvan sevgisi kitapçığı oluşturmayı tercih etmiştir. Kitapçıkta hayvanlarla ilgili akrostiş yazmış, görsellerle desteklemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde içeriğin konuya uygunluğu, dilin açık ve anlaşılabilirliği, verilen

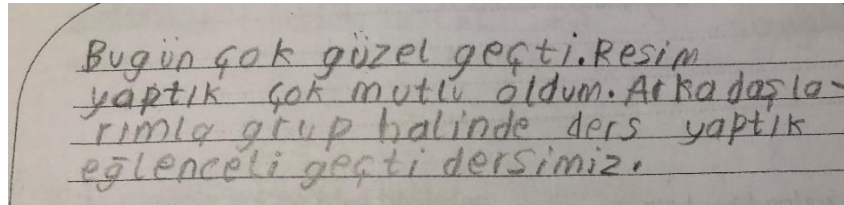
mesajların etkili olduğu görülür. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö8 ve Ö10 kodlu öğrencilerin birlikte oluşturduğu çalışma ve değerlendirilmesi verilmiştir.



Şekil 4.77. Ö8 ve Ö10 Şiir Çalışması

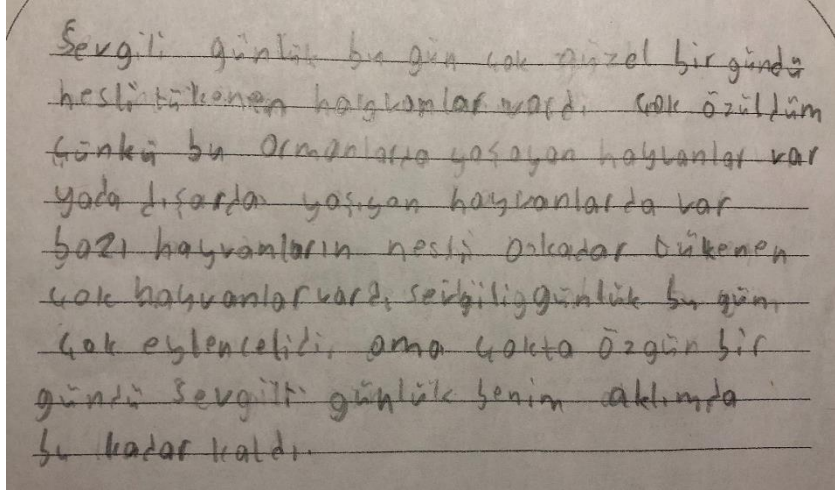
Ö8 ve Ö10 kodlu öğrenciler nesli tükenmekte olan hayvanlarla ilgili şiir yazmıştır. Şiir incelendiğinde içeriğin konuya uygun, mesajların açık ve anlaşılır olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilir.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrenciler günlükler tutmuştur. Öğrenciler genel olarak; grup olarak gerçekleştirilen çalışmalardan zevk aldıklarını, resim yapmaktan mutlu olduklarını, dijital panoda ürünlerini görmekten keyif aldıklarını ve nesli tükenen hayvanlara çok üzüldüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilere ait günlükler sunulmuştur.



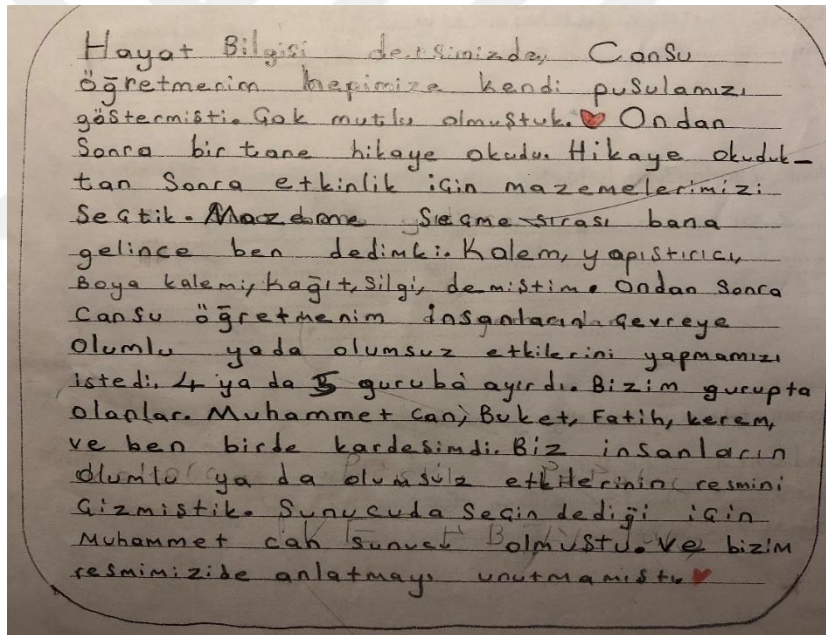
Şekil 4.78. Ö15 Öğrenci Günlüğü

Ö15 kodlu öğrenci dersin çok güzel geçtiğini, resim yapmaktan mutlu olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen grup çalışmalarının eğlenceli geçtiğini ifade etmiştir. Aşağıda Ö27 kodlu öğrenci günlüğü ve değerlendirilmesi verilmiştir.



Şekil 4.79. Ö27 Öğrenci Günlüğü

Ö27 kodlu öğrencinin etkinliklerden keyif aldığını görülmektedir. Aşağıda Ö10 kodlu öğrencinin günlüğü ve değerlendirilmesi yer almaktadır.



Şekil 4.80. Ö10 Öğrenci Günlüğü

Ö10 kodlu öğrenci günlüğü incelendiğinde dijital panoda sergilenen ürünleri görmek öğrenciyi çok mutlu etmiştir.

Storyline bölümü tamamlandıktan sonra araştırmacı günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler şu şekildedir.

Araştırmacı Günlüğü

“Ormanlar yanıyor Storyline bölümüne başlanmadan önce geçen hafta işlenen bölümle ilgili gözden geçirme yapılmıştır. Öğrencilerin dersle ilgili tüm detayları anlatmaları dikkat çekiciydi. Geçen hafta oluşturulan etkinlikler sanal panoda gösterildi. Öğrenciler oluşturdukları ürünleri panoda gördüklerinde çok heyecanlandı. Daha sonra seçenek zamanı etkinliği yapıldı. Öğrencilere bu hafta ne öğrenmek istedikleri, hangi etkinlikleri yapmak istedikleri, grupta mı yoksa bireysel mi çalışmak istedikleri soruldu. Sınıfın büyük bir bölümü grup etkinlikleri yapmak istedi. İlgili öykü bölümü okundu ve anahtar soru yöneltildi. Zoom breakout özelliği kullanılarak gruplara ayrıldı. Grup etkinlikleri çok hoşlarına gitti. Grup çalışmalarında araştırma yapmak için tablet ve telefon kullanıldığı görüldü. Sunum için hazırlık yaptıktan sonra gruplar sunmak için bir kişi seçtiler. Öğrenciler oldukça heyecanlıydı. Sunumları hazırladıkları farklı materyallerden destek alarak anlattılar. Sunum sırasında hazırladıkları materyalleri kendileri düşündü, herhangi bir bilgilendirme ve yönlendirme yapmadan kendilerini amaçlarına yönelik hazırladıkları bu materyaller beni şaşırttı. Sunuma hazırlık ve sunum yapmaları çok zaman aldı. Fakat çok verimli bir şekilde tamamlandı. Etkinlik için planlanan süre yetmedi. Ek süre gerekti. Balık kılçığı etkinliğini daha önce yapmadıkları için nasıl yapılacağı ile ilgili kısa tanıtım yapıldı. Birkaç öğrenci eskiden Hayat Bilgisi dersinden çok sıkıldıklarını şuan ise çok eğlendiklerini belirtti.”

Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen etkinliklerden keyif almıştır. Oluşturulan ürünler sanal panoda sergilenmiştir. Etkinliklerle ilgili seçim yapabilmek derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrenciler öz değerlendirme formu doldurmuştur. Aşağıda dördüncü kazanıma ait öz değerlendirme formu ve değerlendirilmesi sunulmuştur.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
1. İnsanların doğaya olumlu katkılarına örnekler verebilirim.	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
2. İnsanların doğaya olumsuz etkilerine örnekler verebilirim.	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
3. Nesli tükenmekte olan hayvanlara örnek verebilirim.	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
4. Nesli tükenmekte olan bitkilere örnek verebilirim.	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
5. Doğal çevrenin yok edilmesinin nelere neden olacağını açıklayabilirim.	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆

Boyadığım yıldız sayısı:

*13-15 Yıldız: Harikal

*11-12 Yıldız: Aferin!

*5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Şekil 4.81. Öz Değerlendirme Formu-4

Tablo 4.14. Öz Değerlendirme Formu-4 Frekans Dağılımı

Form No	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
4	25	1	1	27

Öz değerlendirme formları incelendiğinde boyanan yıldız sayısı 12-15 yıldız aralığında olanların sayısı 25 olarak bulunmuş ve *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Boyanan formlardan 1 tanesinin yıldız sayısı 5-10 aralığında olduğu için *geliştirilmelidir*. Uygulamanın yapıldığı gün derse katılmayan bir öğrenci olduğu için değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Aşağıda bazı öğrencilere ait öz değerlendirme formuna ve değerlendirilmelerine yer verilmiştir.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
1. İnsanların doğaya olumlu katkılarına örnekler verebilirim.	☆☆☆☆		
2. İnsanların doğaya olumsuz etkilerine örnekler verebilirim.	☆☆☆☆		
3. Nesli tükenmekte olan hayvanlara örnek verebilirim.	☆☆☆☆		
4. Nesli tükenmekte olan bitkilere örnek verebilirim.		☆☆☆☆	
5. Doğal çevrenin yok edilmesinin nelere neden olacağını açıklayabilirim.	☆☆☆☆		

Boyadığım yıldız sayısı:
 *13-15 Yıldız: Harikal
 *11-12 Yıldız: Aferin!
 *5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Şekil 4.82. Ö2 Öz Değerlendirme Formu

Ö2 kodlu öğrenciye ait olan form incelendiğinde toplam boyanan yıldız sayısı 14 olarak tespit edilmiştir. Ölçütlere göre değerlendirildiğinde Ö2 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formu *niteliklidir*.

Aşağıda Ö22 kodlu öğrenciye ait öz değerlendirme formu ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
1. İnsanların doğaya olumlu katkılarına örnekler verebilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
2. İnsanların doğaya olumsuz etkilerine örnekler verebilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
3. Nesli tükenmekte olan hayvanlara örnek verebilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
4. Nesli tükenmekte olan bitkilere örnek verebilirim.	★ ★ ★	★ ★	★
5. Doğal çevrenin yok edilmesinin nelere neden olacağını açıklayabilirim.	★ ★ ★	★ ★	★

Boyadığım yıldız sayısı:
 *13-15 Yıldız: Harika! ★
 *11-12 Yıldız: Aferin!
 *5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Mursal B. 2024

Şekil 4.83. Ö22 Öz Değerlendirme formu

Ö22 kodlu öğrenciye ait olan öz değerlendirme formu incelendiğinde toplam boyanan yıldız sayısı 15 olarak tespit edilmiştir. Ölçütlere göre değerlendirildiğinde Ö22 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formu *niteliklidir*.

Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu öz değerlendirme formu etkinlik bitiminden sonra öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin derste eğlendikleri ve grup etkinliklerinden keyif aldıkları görülmektedir. Aşağıda açık uçlu olarak hazırlanan öz değerlendirme formuna ilişkin örnekler ve değerlendirilmesi yer almıştır.

Yorumlarım:

Bana...göre herkesinki güzel. Arkadaşımla
 güzel etkinlikler yaptık. eğlenerek birçok
 konuyu öğrendik.

Şekil 4.84. Ö8 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö8 kodlu öğrenci güzel etkinlikler yaptığını ve bu etkinliklerle, eğlenerek öğrendiğini ifade etmiştir.

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:
 resim yapmak, grup halinde ders yapmak,
 güzel oluyor.

4. Bu çalışmayı tekrar yapsam şöyle yapardım:
 Heycanımı yenmek isterdim, çok heyecanlı
 olurum.

Şekil 4.85. Ö15 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö15 kodlu öğrenci etkinlik sırasında en iyi yaptığı şeyin resim yapmak olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca grup halinde yapılan etkinliklerden keyif almıştır. Sunum esnasında öğrenci çok heyecanlanmıştır.

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:
 Sunum yapmaktı.

Şekil 4.86. Ö12 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö12 kodlu öğrenci etkinlik sırasında en iyi yaptığı şeyin sunum olduğunu dile getirmiştir.

Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Storyline bölümü nitel veriler ışığında genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler etkinlikleri nitelikli bir şekilde tamamlamıştır. Öğrencilerin derse yönelik motivasyonları yüksektir. Grup halinde gerçekleştirdikleri etkinliklerden keyif aldıkları görülmektedir.

4.1.1.8. Sekizinci Bölüm Altıncı Olay: “Doğa Savaşçıları” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin sekizinci bölümünde “Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.” kazanımına yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Kazanımı gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanan etkinliklere uzaktan eğitim yoluyla işlenmiştir. Öyküye ait altıncı olay “Doğa Savaşçıları” başlığı altında oluşturulmuş, bir önceki öykü dizisi ile bağlantılı bir şekilde ilerlemiştir. Öykü bölümü okunarak anahtar soru yöneltmiştir. Anahtar sorular üzerinden yapılan tartışmalar sonucunda doğa savaşçısı betimlemesi tamamlanmıştır.

“Doğa Savaşçıları” Betimlemelerin Değerlendirilmesi

Bu bölümde kahramanın kendini doğa savaşçısı olarak tanımlaması üzerine öğrencilerle bir doğa savaşçısının doğayı korumak için neler yapması gerektiği tartışılmıştır. Etkinliğin doküman analizi sonucunda elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.15. “Doğa Savaşçıları” Betimlemelerinin Frekans Dağılımı

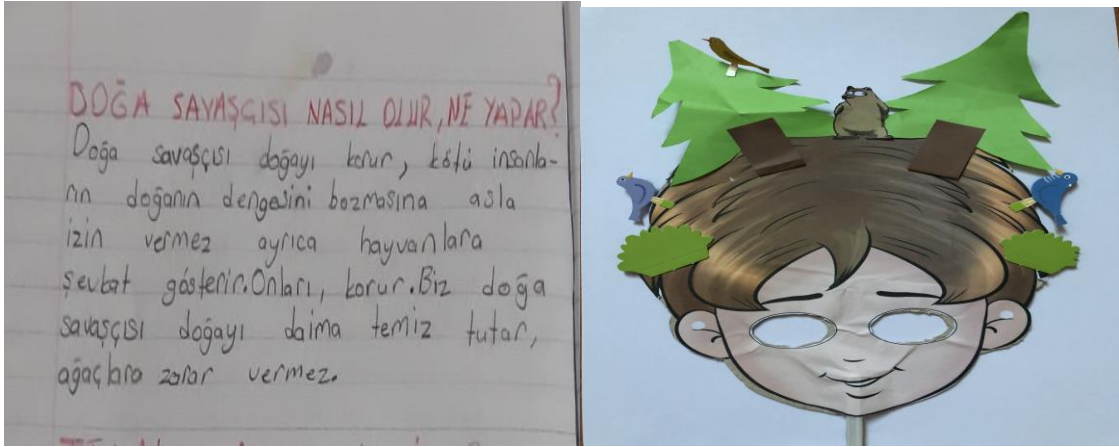
Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Doğa Savaşçısı	20	3	1	24

Yukarıdaki tabloda yer alan cevapların niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde; 20 çalışma *nitelikli*, 3 çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin doğayı ve çevreyi korumaya yönelik sorumlulukların farkında olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilere ait çalışmalar yer almaktadır.



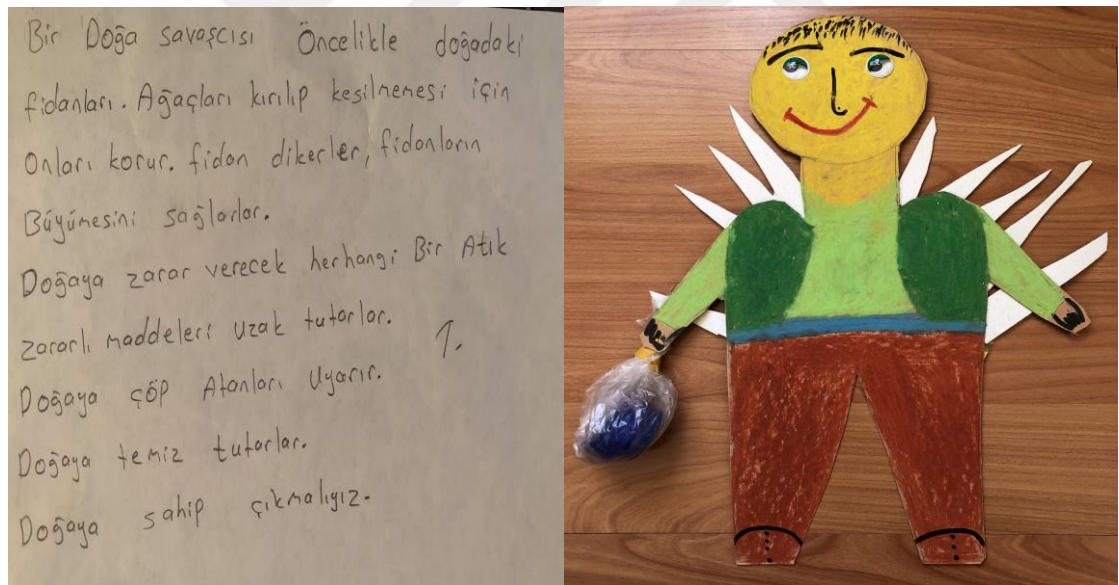
Şekil 4.87. Ö10 Öğrenci Çalışması

Ö10 kodlu öğrenci çalışması incelendiğinde bir doğa savaşçısının görevlerini sıraladığı görülmektedir. Doğa ve çevreyi korumaya yönelik üç madde ve altı görev yazmıştır. Doğa savaşçısının iki boyutlu görsel temsilini de oluşturmuştur. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö20 kodlu öğrenciye ait çalışma ve değerlendirilmesi yer almaktadır.



Şekil 4.88. Ö16 Öğrenci Çalışması

Ö16 kodlu öğrenci çalışması incelendiğinde bir doğa savaşçısının yaptıklarını sıraladığı görülmektedir. Doğayı ve çevreyi korumaya yönelik altı görev yazmıştır. Doğa savaşçısının görsel temsilini de oluşturmuştur. Öğrenci çalışması *niteliklidir*. Aşağıda Ö14 kodlu öğrenciye ait çalışma ve değerlendirilmesi yer almaktadır.



Şekil 4.89. Ö14 Öğrenci Çalışması

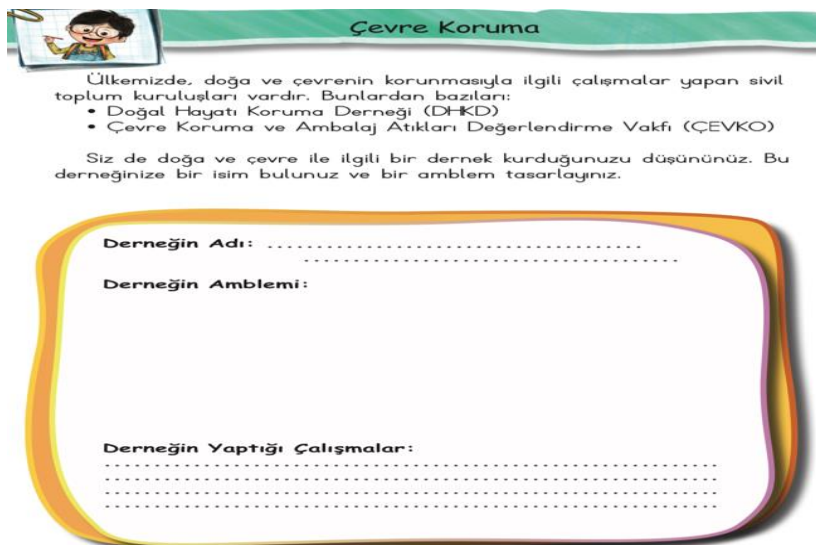
Ö14 kodlu öğrenci çalışması incelendiğinde doğa savaşçısının doğayı ve çevreyi korumaya yönelik yedi görevini yazmıştır. Öğrenci, doğa savaşçısını yaptığı makette, yeşil kapak toplayan ve süper kahramana benzeyen iki boyutlu görsel temsilini oluşturmuştur. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Uzman Ziyaretçi Bölümü

Doğa savaşçısı betimlemeleri tamamlandıktan sonra, ikinci anahtar soru yöneltilerek insanların çevreye vermiş oldukları zararları önlemek için neler yapılması gerektiği tartışılmıştır. Ülkemizde doğa ve çevrenin korunmasıyla ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşları tanıtılmıştır. Storyline yaklaşımında uzman ziyaretçilerin derse katılımları önemlidir. Sivil toplum kuruluşları ile ilgili öğrencilerin farkındalıkları arttırmak amacıyla Tema Vakfı bölge sorumlusu derse uzman ziyaretçi olarak davet edilmiştir. Öğrencilerle bir hafta öncesinden planlama dersi yapılarak Tema Vakfı'nı araştırmaları istenmiş, merak ettikleri soruları hazırlamıştır. Davet edilen Tema Vakfı bölge sorumlusu kısaca doğa ve çevre için çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarını tanıtmış, Tema Vakfı ile ilgili bilgiler vermiştir. Öğrenciler merak ettikleri soruları sorma fırsatı yakalamıştır.

“Haydi, Bir Dernek Kuralım” Çalışma Yaprağının Değerlendirilmesi

Doğa ve çevre ile ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşları ile ilgili öğrenciler bilgi sahibi olduktan sonra konunun daha iyi anlaşılması ve yaratıcı düşünceleri sağlamak amacıyla hazırlanan öğretim materyali öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden doğa ve çevre ile ilgili bir dernek kurduklarını düşüncelerini ve bu derneğin yaptığı çalışmaları, ismini yazmalarını, amblemini tasarlamaları istenmiştir. Çalışma yaprağında yer alan etkinlik ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.



Çevre Koruma

Ülkemizde, doğa ve çevrenin korunmasıyla ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşları vardır. Bunlardan bazıları:

- Doğal Hayatı Koruma Derneği (DHKD)
- Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO)

Siz de doğa ve çevre ile ilgili bir dernek kurduğunuzu düşününüz. Bu derneğinize bir isim bulunuz ve bir amblem tasarlayınız.

Derneğin Adı:

Derneğin Amblemi:

Derneğin Yaptığı Çalışmalar:

.....

.....

.....

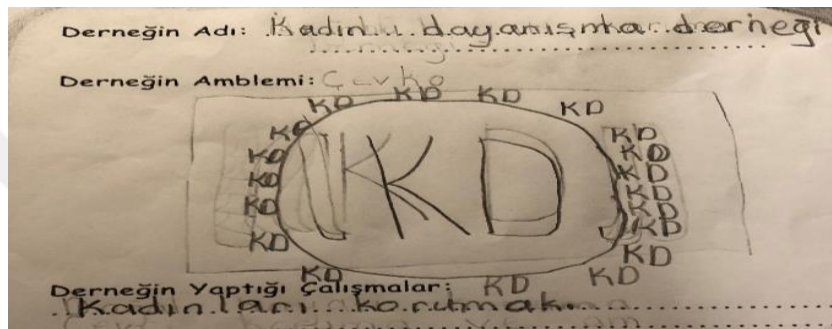
Şekil 4.90. “Haydi Bir Dernek Kuralım” Çalışma Yaprağı

Çalışma yaprağının analizi sonucunda elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.16, “Haydi, Bir Dernek Kuralım” Çalışma Yaprığı Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Haydi, Bir Dernek Kuralım	18	4	2	24

Tablo 4.16.’da verilen cevapların niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde, 18 çalışma nitelikli, 4 çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda bazı öğrencilere ait çalışma yaprakları ve değerlendirmesi yer almaktadır.



Şekil 4.91. Ö7 Çalışma Yaprığı

Ö7 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı incelendiğinde kurulan derneğin amaca uygun olmadığı görülmektedir. Öğrencinin kadın dayanışma derneği kurmak istediği görülmektedir. Amblem tasarımı ve yapılan çalışmalar da doğa ve çevre için olmadığı görülür. Öğrenci çalışma yaprağı *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö4 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı ve değerlendirilmesi sunulmuştur.



Şekil 4.92. Ö4 Çalışma Yaprığı

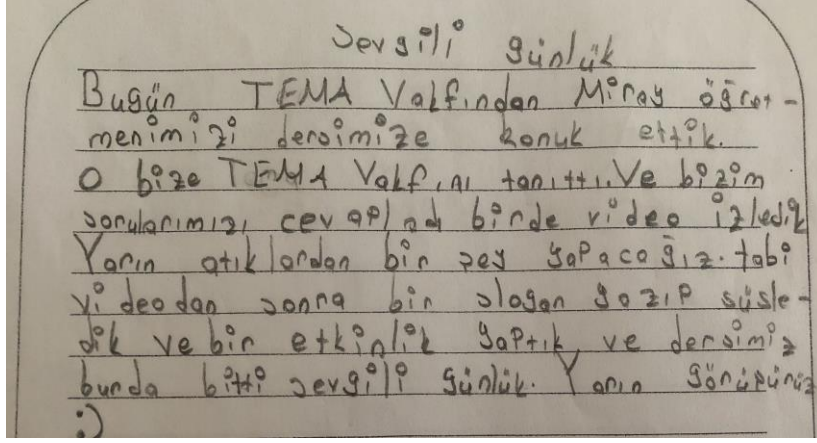
Ö4 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı incelendiğinde kurulmak istenen derneğin doğa ve çevreyi korumaya yönelik olduğu, derneğin adının yaptığı çalışmalara uygun olduğu ve amblem tasarımının da amaca yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda Ö15 kodlu öğrenci çalışması ve değerlendirilmesi yer almaktadır.



Şekil 4.93. Ö15 Çalışma Yaprağı

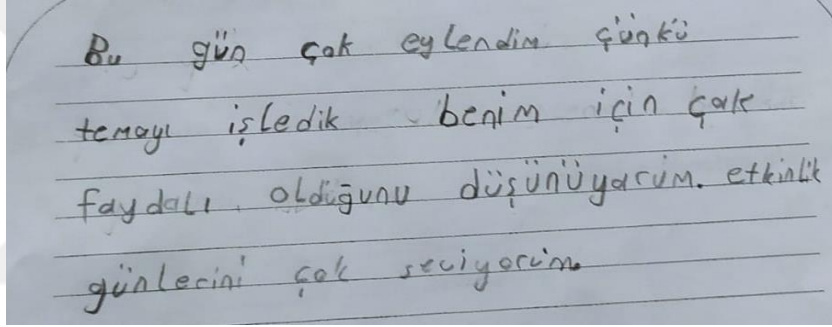
Ö15 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı incelendiğinde “Doğayı Koruma” adında bir dernek kurmak istemiş olduğu görülür. Doğa ve çevreyi korumaya yönelik olarak kurulmak istenen bu derneğin çalışmaları olarak av yapmamak, doğayı kirletmemek ve fidan dikmek olarak sıralamıştır. Derneğin çalışmaları amaca uygun, adıyla ve amblemiyle uyumludur. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Storyline bölümü etkinlikleri tamamlandıktan sonra tutulan öğrenci günlüklerinden elde edilen verilere göre öğrenciler genel olarak Hayat Bilgisi dersini eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Tema Vakfı bölge sorumlusunun derse uzman ziyaretçi olarak katılması öğrencilerin dikkati çekmiş, bu sayede Tema Vakfı ile merak ettikleri soruları cevaplanması hoşlarına gitmiştir. Aşağıda bazı öğrencilere ait günlükler sunulmuştur.



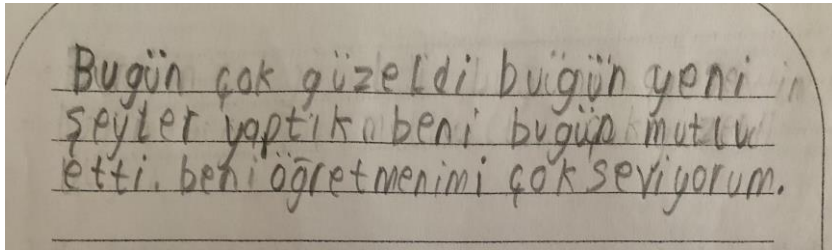
Şekil 4.94. Ö22 Öğrenci Günlüğü

Ö22 kodlu öğrenci günlüğünde uzman ziyaretçi olarak derse katılan Tema Vakfı sorumlusunu misafir ettiklerini ve sorularını cevapladıklarını belirtmiştir.



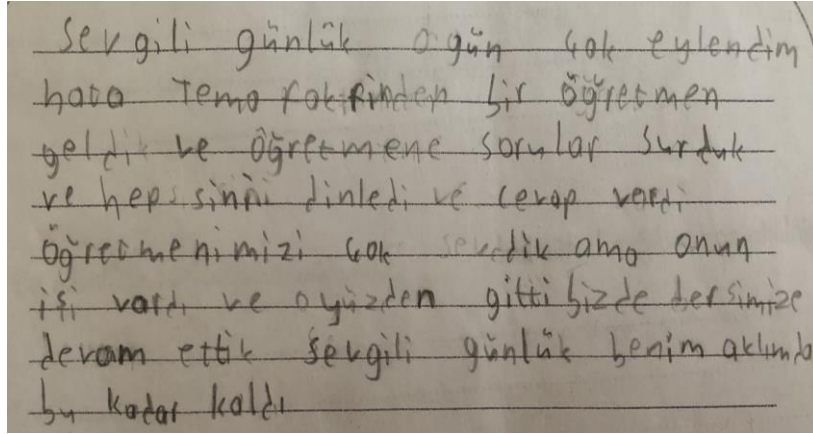
Şekil 4.95. Ö1 Öğrenci Günlüğü

Ö1 kodlu öğrenci günlüğü incelendiğinde Tema Vakfı ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ve eğlenceli vakit geçirdiğini ifade etmiştir. Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinin çok faydalı olduğunu düşündüğünü ve etkinlik günlerini çok sevdiğini belirtmiştir.



Şekil 4.96. Ö15 Öğrenci Günlüğü

Ö15 öğrenci günlüğünde derste farklı şeyler yapmanın öğrenciyi mutlu ettiği görülmektedir. Genel olarak Hayat Bilgisi dersinden keyif almıştır.



Şekil 4.97. Ö16 Öğrenci Günlüğü

Ö16 öğrenci günlüğünde derste çok eğlendiğini, uzman ziyaretçinin sorularının hepsini dinleyip cevap verdiğini belirtmiştir.

Doğa Savaşçıları adlı Storyline bölümünü tamamladıktan sonra araştırmacı günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler şu şekildedir.

Araştırmacı Günlüğü

“Storyline bölümünün uzman ziyaretçi bölümü öncesi öğrencilerle bir ders planlama yapıldı. Doğa ve çevre ile ilgili çalışan sivil toplum kuruluşları ile ilgili bilgi verildi. Öğrencilerin Tema Vakfı dâhil bu kuruluşlardan haberi ve bilgisi olmaması nedeniyle araştırma yapmaları ve merak ettikleri soruları hazırlamaları istendi. Tema Vakfı bölge sorumlusunun derse misafirimiz olarak katılacağı öğrenince çok heyecanlandılar.”

“Ertesi gün ders zamanı geldiğinde öncelikle bir önceki derste yapılanlar hatırlatıldı. Daha sonra sivil toplum kuruluşları ile ilgili konuşuldu. Öğrencilerin Tema Vakfını ilk defa duyuyorlardı. Araştırma ödevlerini yapmış ve soruları hazırlamış oldukları görüldü. Daha sonra uzman ziyaretçimiz Tema Vakfı bölge sorumlusu derse katıldı. Çocuklar heyecanla bekliyordu. O gün özenerek giyinmiş oldukları fark edildi. Uzman ziyaretçi genel olarak derse katıldıktan sonra genel olarak sivil toplum kuruluşları ve Tema Vakfı ile ilgili bilgi verdi. Daha sonra öğrenciler hazırladıkları soruları sorma fırsatını yakaladı. En sonunda öğrenciler Tema Vakfı Gönüllüsü olmak istedikleri ve nasıl gönüllü olabilecekleri sorusunu yönelttiler. Uzman ziyaretçimiz bir ders boyunca bizimleydi. Karşılıklı iyi etkileşimler oluştu. Öğrenciler geri dönüşüm ile ilgili yaptıkları çalışmaları anlattılar. Öğrencilerin büyük bir bölümü aktif katılım sağladı.”

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde uzman ziyaretçi Tema Vakfı bölge sorumlusu ile karşılıklı diyaloglarda iyi etkileşimler ortaya çıkmıştır. Öğrenciler heyecanlanmış ve merak ettiklerini sorma fırsatı bulmuştur. Aynı zamanda Tema Vakfı gönüllüsü olmak istediklerini dile getirmiştir. Öğrencilerin giyimlerine özen gösterdiği ve ders için motive oldukları görülmektedir.

Aşağıda üniteye ait beşinci kazanıma yönelik öz değerlendirme formu ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

Ölçütler	Evet	Kasım	Hayır
1. Odadan çıkarken odanın ışığını kapatırım.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
2. Çöpleri çöp kutusunu atanım.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
3. Alışveriş yaparken bez çanta kullanırım.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
4. Müslüğü gereksiz yere açık bırakmam.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
5. Geri dönüşüm kutularını doğru kullanmaya özen gösteririm.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
6. Kalorifer açıkken pencereleri kapalı tutarım.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
7. Ağaç dikme kampanyalarına destek veririm.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆

Boyadığım yıldız sayısı:
 *19-21 Yıldız: Hareket Sorumluluklarını farkındasın.
 *15-18 Yıldız: Aferin! Sorumluluk sahibisin.
 *7-14 Yıldız: Sorumlulukların konusunda kendini geliştirme gereken yönlerin var. Sana güveniyoruz!

Şekil 4.98. Öz Değerlendirme Formu-5

Tablo 4.17. Öz Değerlendirme Formu-5 Frekans Dağılımı

Form No	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
5	22	1	1	24

Tablo 4.17. değerlendirildiğinde boyanan yıldız sayısı 19-15 yıldız aralığında olanların sayısı 22 olarak bulunmuş ve *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Boyanan formlardan 1 tanesinin yıldız sayısı 7-14 aralığında olduğu için *geliştirilmeli*dir. Uygulamanın yapıldığı gün okula gelmeyen bir öğrenci değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Aşağıda bazı öğrencilere ait öz değerlendirme formuna ve değerlendirilmelerine yer verilmiştir.

1. Odadan çıkarken odanın ışığını kapatırım.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
2. Çöpleri çöp kutusunu atarım.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
3. Alışveriş yaparken bez çanta kullanırım.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
4. Musluğu gereksiz yere açık bırakmam.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
5. Geri dönüşüm kutularını doğru kullanmaya özen gösteririm.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
7. Kalorifer açıkken pencereleri kapalı tutarım.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
8. Ağaç dikme kampanyalarına destek veririm.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★

Şekil 4.99. Ö7 Öz Değerlendirme Formu

Ö7 kodlu öğrenciye ait olan öz değerlendirme formu incelendiğinde toplam boyanan yıldız sayısı 21 olarak tespit edilmiştir. Ölçütlere göre değerlendirildiğinde Ö7 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formu *niteliklidir*. Aşağıda Ö21 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formu sunulmuştur.

1. Odadan çıkarken odanın ışığını kapatırım.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
2. Çöpleri çöp kutusunu atarım.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
3. Alışveriş yaparken bez çanta kullanırım.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
4. Musluğu gereksiz yere açık bırakmam.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
5. Geri dönüşüm kutularını doğru kullanmaya özen gösteririm.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
7. Kalorifer açıkken pencereleri kapalı tutarım.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★
8. Ağaç dikme kampanyalarına destek veririm.	★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★

Şekil 4.100. Ö21 Öz Değerlendirme Formu

Ö21 kodlu öğrenciye ait olan öz değerlendirme formu incelendiğinde toplam boyanan yıldız sayısı 19 olarak tespit edilmiştir. Ölçütlere göre değerlendirildiğinde Ö21 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formu *niteliklidir*.

Açık uçlu öz değerlendirme formundan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğrenciler Hayat Bilgisi dersinde çok eğlendikleri ifade etmiştir. Etkinliklere ilişkin zorlandıkları bölüm olmadığını ve grup çalışması gereken etkinlikleri iyi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda açık uçlu olarak hazırlanan öz değerlendirme formuna ilişkin örnekler ve değerlendirilmesi yer almıştır.

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

Grup çalışması

Şekil 4.101. Ö21 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö8 kodlu öğrenci açık uçlu öz değerlendirme formunda grup çalışmalarını iyi bir şekilde gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Yorumlarım:

Çok güzel bu ders çok sevdim hayat bilgisi dersini.

Şekil 4.102. Ö21 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö21 kodlu öğrencinin derse ilişkin yorumu incelendiğinde Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersini çok sevdiğini ifade etmiştir.

Yorumlarım:

Ders te yeni bilgiler öğrendiğim için mutluym.

Şekil 4.103. Ö5 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö5 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formunda derse yönelik yorumu incelendiğinde derste yeni bilgiler öğrendiği için mutlu olduğunu ifade etmiştir.

1. Bu etkinlikten neler öğrendim?

Tema vakfı. Çok önemliymiş. Göpler göpe
Göplerimize attığımız kâğıtları, plastikler, camları,
atmıcağımsız. Geri dönüşüme atacağınıs.

Şekil 4.104. Ö7 Açık Uçlu Öz Değerlendirme Formu

Ö7 kodlu öğrencinin etkinlikten neler öğrendim sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde Tema vakfı ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

“Doğa Savaşçıları” adlı Storyline bölümü nitel veriler ışığında değerlendirildiğinde; kazanımı gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerin nitelikli bir şekilde tamamlandığı görülmektedir. Storyline yaklaşımı gereği uzman ziyaretçi derse davet edilmesi öğrencilerin konuya yönelik ilgisini artırmıştır. Alışılmışın dışında bir etkinlik olduğu için farklı gelmiş ve öğrencilerin hoşuna gitmiştir.

4.1.1.9. Dokuzuncu Bölüm Yedinci Olay: “Dönüşüm Zamanı” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Bu bölümde üniteye ait “Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.” kazanımını gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. “Dönüşüm Zamanı” adlı öykü dizisi okunarak anahtar soru yöneltmiştir. Yapılan tartışmaların ışığında geri dönüşümün önemi üzerine konuşulmuştur. Geri dönüşüm bilincini artırmaya yönelik bir öğretim materyalinin yapılması sağlanmıştır. Aşağıda araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprağı ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

Deniz ve arkadaşları geri dönüşüm bilincini arttırmaya yönelik bir kampanya planlamak istiyor. Kampanyada yapılacak çalışmalar aşağıya yazıp onlara yardımcı olalım!



Aşağıdaki bölüme, geri dönüşümün çevreye olan olumlu etkilerine örnekler yazınız.

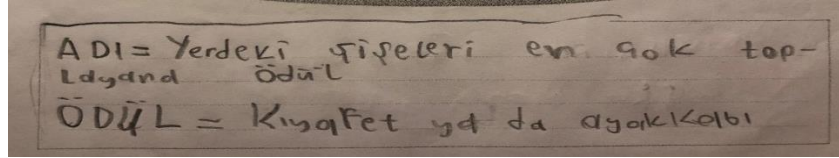
Şekil 4.105. “Kampanyada Yapılacak Çalışmalar Öneriyorum” Çalışma Yaprağı

Çalışma yaprağının değerlendirilmesi araştırmacı tarafından hazırlanan ölçütlere göre yapılmıştır. Ölçütler doğrultusunda çalışma yaprağının analizinden elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.18. “Kampanyada Yapılacak Çalışmalar” Çalışma Yaprağı Frekans Dağılımı

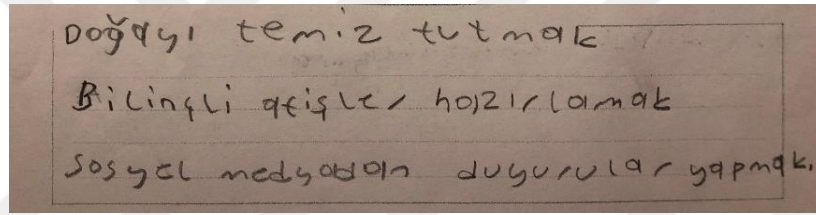
Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Kampanyada Yapılacak Çalışmalar Öneriyorum	19	4	1	24

Tablo 4.18’de çalışma yaprağı ile ilgili bulgular incelendiğinde 19 çalışma *nitelikli*, 4 çalışma *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak öğrencilerin büyük bir bölümünün geri dönüşüm bilincini arttırmaya yönelik önerdiği çalışmaların nitelikli olduğu görülür. Aşağıda çalışma yaprağındaki etkinliğe ilişkin bazı örnekler yer almaktadır.



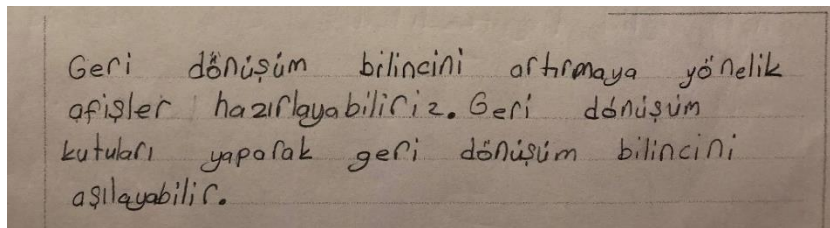
Şekil 4.106. Ö18 Çalışma Yaprağı

Ö18 kodlu öğrencinin çalışma yaprağındaki birinci etkinlik incelendiğinde geri dönüşüm bilincini arttırmak için anlamlı bir çalışma yazmadığı görülmektedir. Öğrenci çalışması *geliştirilmelidir*.



Şekil 4.107. Ö17 Çalışma Yaprağı

Ö17 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı incelendiğinde geri dönüşüm ile doğrudan alakalı öneri yazdığı görülmektedir. Öğrenci çalışması *niteliklidir*. Aşağıda Ö20 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı ve değerlendirilmesi yer almaktadır.



Şekil 4.108. Ö20 Çalışma Yaprağı

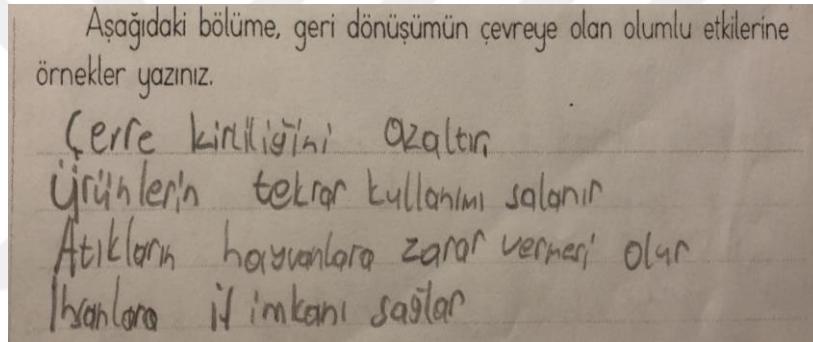
Ö20 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı incelendiğinde geri dönüşüm bilincini arttırmaya yönelik yapılacak anlamlı çalışmalardan doğrudan geri dönüşüm ile alakalı iki öneri yazdığı görülmektedir. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma yaprağının ikinci kısmında geri dönüşümün çevreye olan olumlu etkilerine örnekler yazmalarını istenmiştir. Aşağıda çalışma yaprağına ait ikinci etkinliğe ilişkin bulgulara ait tablo yer almaktadır.

Tablo 4.19. “Dönüşüm Zamanı” Çalışma Yaprağı Frekans Dağılımı

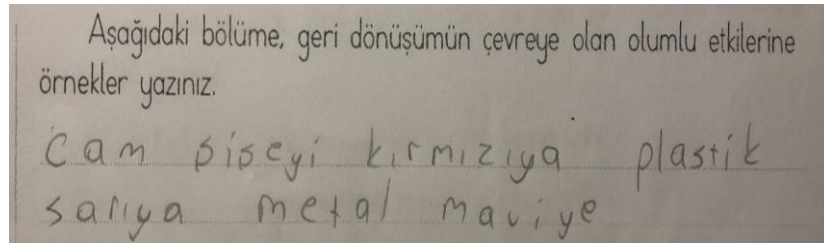
Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Geri Dönüşümün Çevreye Olum Etkileri	17	6	1	24

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere çalışma yaprağı ile ilgili bulgular incelendiğinde 17 çalışma *nitelikli*, 6 çalışma *geliştirilmelidir*. Genel olarak öğrenci çalışmaları başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Aşağıda çalışma yaprağındaki etkinliğe ilişkin bazı örnekler yer almaktadır.



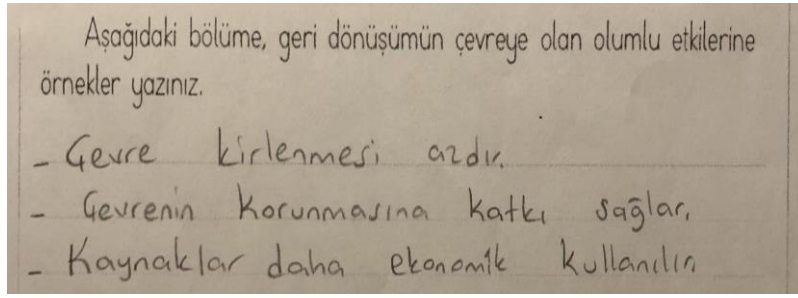
Şekil 4.109. Ö13 Çalışma Yaprağı

Ö13 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı incelendiğinde geri dönüşümün çevreye olumlu etkilerine dört madde yazdığı görülmektedir. Öğrenci çalışması *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 4.110. Ö19 Çalışma Yaprağı

Ö19 kodlu öğrencinin çalışma yaprağı incelendiğinde geri dönüşümün çevreye olan olumlu etkilerine örnek yazamadığı görülmektedir. Öğrenci çalışması *geliştirilmelidir*.



Şekil 4.111. Ö20 Çalışma Yaprağı

Ö20 kodlu öğrenci çalışması incelendiğinde geri dönüşümün çevreye yönelik olumlu etkilerine üç madde yazdığı görülmektedir. Öğrenci çalışması *niteliklidir*.

Atma Tasarla Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Çalışma yaprağına ait etkinlikler tamamlandıktan sonra atık malzemelerden oluşan ve günlük hayatta kullanabilecekleri bir ürün tasarımları istenmiştir. Öğrenciler atık malzemeleri kullanarak üç boyutlu ürün oluşturmuştur. Ürünlerin değerlendirilmesine yönelik kullanılan ölçütler doğrultusunda elde edilen bulgulara ait tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.20. “Atma, Tasarla!” Etkinliğinin Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Atma, Tasarla!	19	4	1	24

Tablo 4.20 incelendiğinde “Atma, Tasarla!” adlı atık malzemelerden ürün oluşturma etkinliğinde 19’u *nitelikli*, 4’ü *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen ürünlerin tasarımında atık malzemelerin kullanıldığı, günlük yaşamlarında bir ihtiyacı karşılamaya yönelik olduğu görülmektedir. Geliştirilmeli olarak nitelendirilen ürünler incelendiğinde ise çalışmaların tamamlanmadığı ve tasarımında atık malzemeler kullanılmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda nitelikli olarak değerlendirilen bazı çalışmalar örnek olarak sunulmuştur.



Şekil 4.112. Ö13 Öğrenci Tasarımı

Ö13 öğrenci tasarımı incelendiğinde, ürün evde kullanılmayan atık malzemelerden oluşturulmuş ve tasarım günlük hayatta bir ihtiyacı karşılamaya yöneliktir. Öğrenci atık malzemelerden bir kalem kutusu tasarlamıştır. Çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö10 kodlu öğrencinin ürünü ve değerlendirilmesi yer almaktadır.



Şekil 4.113. Ö10 Öğrenci Ürünü

Ö10 kodlu öğrenci ürünü incelendiğinde kullanılmayan atık malzemeler bir araya getirilerek ve malzemeler doğru bir şekilde birleştirilerek bir toka kutusu tasarlanmıştır. Ürün, atık malzemelerden tasarlanmış ve günlük yaşamında kullanabilmeye yöneliktir. Öğrenci ürünü *niteliklidir*.



Şekil 4.114. Ö17 Öğrenci Ürünü

Ö17 öğrenci tasarımı incelendiğinde kullanılmayan pet şişelerden ve kapaklardan pervaneli araba tasarladığı görülmektedir. Tasarlanan ürün ölçütlere göre değerlendirildiğinde *niteliklidir*.



Şekil 4.115. Ö8 Öğrenci Ürünü

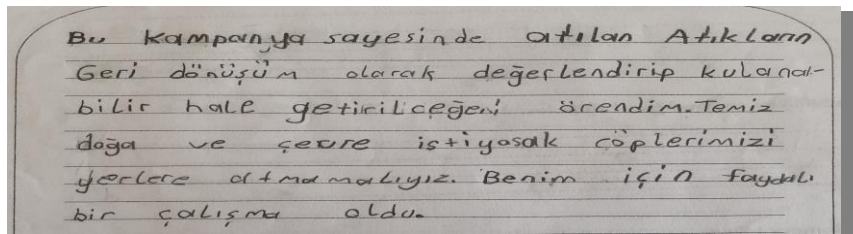
Ö8 kodlu öğrenci atık malzemeler kullanarak çeşitli eşyalar koyabileceği çoklu kalem kutusu tasarlamıştır. Öğrenci ürünü günlük hayatta bir ihtiyacı karşılamaya yöneliktir. Çalışma *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda Ö3 kodlu öğrencinin çalışmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.



Şekil 4.116. Ö3 Öğrenci Çalışması

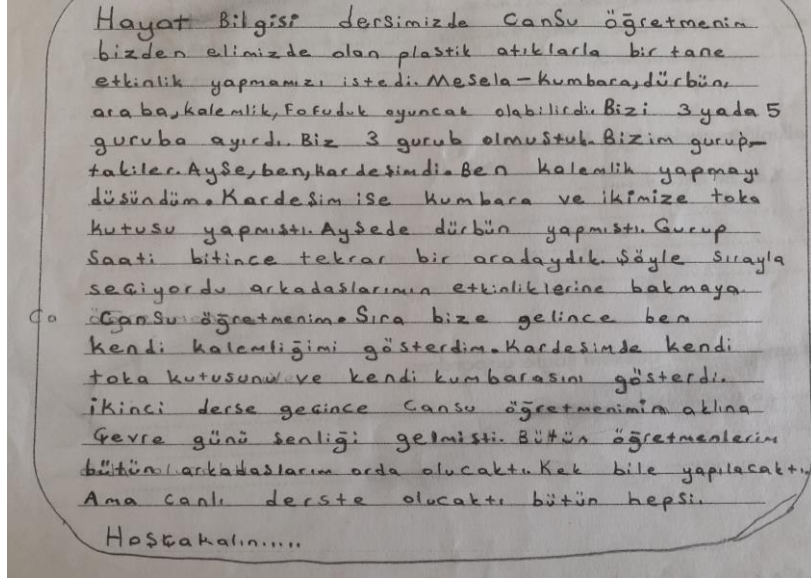
Ö3 kodlu öğrenci atık malzemeleri kullanarak teknolojik bir ürün olan projeksiyon makinesi tasarlamıştır. İçerisine telefonu koyma bölmesi de yaparak karanlık ortamda duvara yansıttığında istediği videoyu yansıtabildiğini ifade etmiştir. Öğrenci ürünü arkadaşlarına tanıtmış ve nasıl çalıştığını uygulamalı olarak göstermiştir. Atık malzemelerden tasarlanan ürün yaratıcılık içermekte ve günlük hayatta ihtiyacı karşılamaya yöneliktir. Öğrenci ürünü *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir.

“Dönüşüm Zamanı” adlı Storyline bölümü etkinlikleri tamamlandıktan sonra tutulan günlüklerden elde edilen doküman analizi verilerine göre öğrenciler genel olarak atık malzemelerden ürün oluşturma etkinliğinden keyif aldığını belirtmiştir. Ek olarak farklı ürünler de tasarlamak istediklerini fakat zamanın kısıtlı olmasından dolayı yapamadıklarını ifade etmiştir. Atık malzemelerden tasarladıkları ürünleri arkadaşlarına tanıtmaya aşamasında sunum yapmak hoşlarına gitmiştir. Aşağıda günlüklere ait bazı örnekler yer almaktadır.



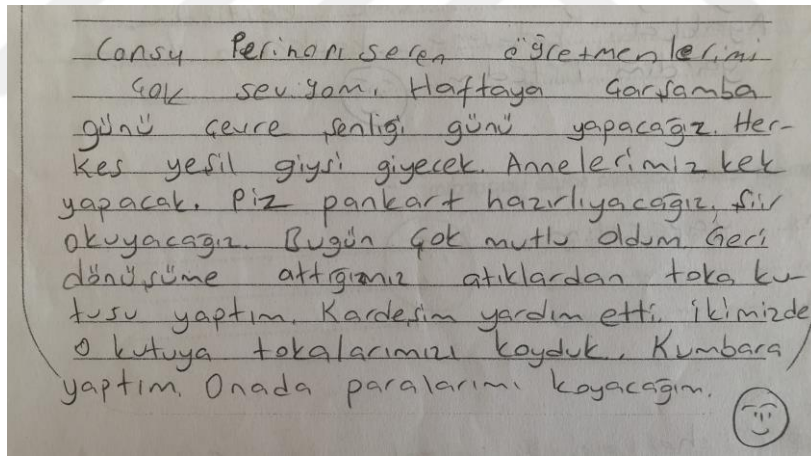
Şekil 4.117. Ö1 Öğrenci Günlüğü

Ö1 kodlu öğrenci atık malzemeler kullanarak günlük hayatta kullanılabilecek ürünler haline getirilmesini öğrendiğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmanın kendisi için faydalı olduğunu düşünmektedir.



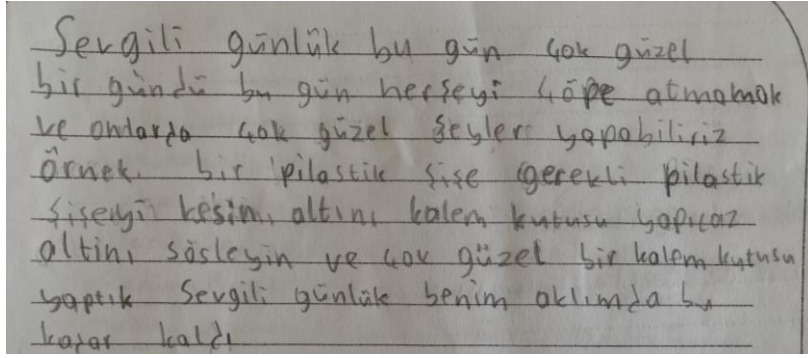
Şekil 4.118. Ö8 Öğrenci Günlüğü

Ö8 kodlu öğrenci günlüğünde atık malzemelerden çeşitli ürünler tasarladığını ve arkadaşlara ürünü tanıttığını ifade etmiştir. Çevre günü şenliği olacağı için heyecanlandığını dile getirmiştir.



Şekil 4.119. Ö10 Öğrenci Günlüğü

Ö10 kodlu öğrenci günlüğünde atık malzemelerden bir toka kutusu oluşturmuş ve çok mutlu olduğu ifade etmiştir. Oluşturduğu ürünleri ne amaçla kullanacağını da belirtmiştir. Ayrıca bir sonraki derste gerçekleşecek olan etkinlikle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır.



Şekil 4.120. Ö27 Öğrenci Günlüğü

Ö27 kodlu öğrenci günlüğünde gününün çok güzel geçtiğini ve atık malzemelerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili düşüncelerini paylaşmıştır.

“Dönüşüm Zamanı” Storyline bölümü ile ilgili araştırmacı, tuttuğu günlüklerde şu ifadelerle yer vermiştir:

Araştırmacı Günlüğü

“Derse başlamadan önce öncelikle Storyline öykülerinde nerde kalındığını ve neler yapıldığı hatırlatıldı. Daha sonra “Dönüşüm Zamanı” adlı Storyline bölümü okundu. Geri Dönüşüm ile ilgili etkinlikler tamamladıktan sonra atık malzemelerden ürün tasarlama bölümüne geçildi. Önceden getirilmesi istenen malzemelerle günlük hayatta kullanabilecekleri ürün tasarımları istendi. Tasarladıktan sonra her bir öğrenci ürününü arkadaşlarına tanıttı. Sunum yaparken diğer sunumlara kıyaslanırsa daha az heyecanlandıkları fark edildi. Kısıtlı zaman da olsa öğrenciler emek vererek güzel ürünler ortaya çıkardılar.”

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin kısa bir zaman içinde günlük hayatta kullanabilecekleri ürünler tasarlamada istekli ve derse yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Aşağıda üniteye ait son kazanıma yönelik öz değerlendirme formu ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Size en uygun olan bölümdeki yıldızları boyayınız. Boyadığınız yıldız sayısına göre kendinizi değerlendiriniz.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Evde kullandığımız kâğıt, plastik, cam, metal gibi atıklar yeni ürünlere dönüştürülerek tekrar kullanılabilirliğini bilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
2. Doğayı korumak için kâğıt, cam, plastik, metal gibi atıkları geri dönüşüm kutularına atmam gerektiğini bilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
3. Geri dönüşüm için neden farklı kutular olduğunu açıklayabilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
4. Plastik atıkların doğada yüzlerce yıl kalarak canlılar için tehlike oluşturduğunu bilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆
5. Geri dönüşümün çevreye yaptığı olumlu etkileri sıralayabilirim.	☆☆☆	☆☆☆	☆☆

Boyadığım yıldız sayısı:

*13-15 Yıldız: Harika!

*11-12 Yıldız: Aferin!

*5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

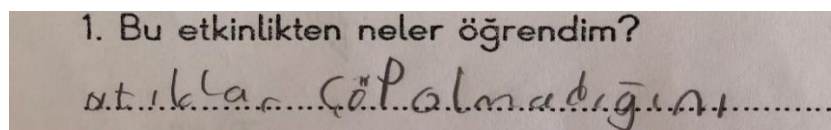
Şekil 4.121. Öz Değerlendirme Formu-6

Tablo 4.21. Öz Değerlendirme Formu-6 Frekans Dağılımı

Form No	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
6	21	2	1	24

Öz değerlendirme formları değerlendirildiğinde boyanan yıldız sayısı 12-15 yıldız aralığında olanların sayısı 21 olarak bulunmuş ve *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Boyanan formlardan 2 tanesinin yıldız sayısı 5-10 aralığında olduğu için *geliştirilmelidir*. Uygulamanın yapıldığı gün derse katılmayan bir öğrenci olduğu için değerlendirme kapsamına alınmamıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu öz değerlendirme formu etkinlik bitiminden sonra öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Formlardan elde edilen veriler değerlendirildiğinde; atık malzemelerden ürün oluşturma bölümünde eğlenerek ürün tasarladıklarını, tasarlama kısmının bazı bölümlerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilere ait öz değerlendirme formlarına örnekler verilmiştir.



Şekil 4.122. Ö5 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Ö5 kodlu öğrenci öz değerlendirme formu incelendiğinde etkinlikten neler öğrendim sorusuna atıkların çöp olmadığı cevabını vererek geri dönüşüm konusunu kavradığını göstermektedir.

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

Geri dönüşüm dü. Geri dönüşüm den yaptığım
kalemlik Zamanım olsada dürbünde yapar dım
Ama Zamanım olmadığım için dürbün yapamadım

Şekil 4.123. Ö10 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Ö10 kodlu öğrenci öz değerlendirme formu incelendiğinde “etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler” bölümüne atık malzemelerden tasarladığı kalemlik cevabını vermiştir. Ayrıca öğrenci farklı bir ürün tasarlamak istediğini ancak zamanı kalmadığını da belirtmiştir.

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

Göpe attığım atıklardan su kaplarını, Ayakkabı
kutusunu aliminyum folya ile kapladım içine
su kaplarını koydum. Tokalarımı içine koyar-
ken çok mutlu oldum. Düzenli oldu. Kardeşimle
berim. toka kutum. 😊

Şekil 4.124. Ö8 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

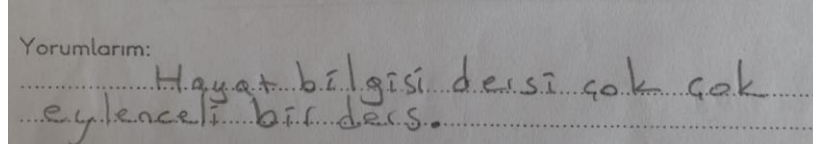
Ö8 kodlu öğrenci öz değerlendirme formu incelendiğinde etkinlik sırasında en iyi yaptığı şeylerin atık malzemelerden ürün tasarlamak olduğunu ifade etmiştir. Tasarladığı ürünü günlük hayatında kullanmak öğrenciyi çok mutlu etmiştir.

3. Bu etkinlikte zorlandığım bölümler:

Kutularayı yaparken üzerindeki kapak
para kayaracağım yer aneme kestirdim
Bide Ayakkabı kutum kaparken karde-
şimden yardım istedim 😊

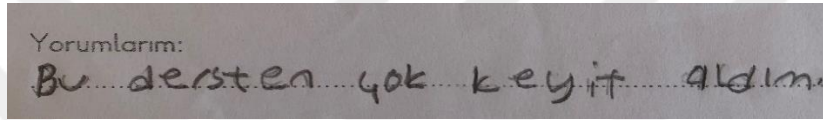
Şekil 4.125. Ö8 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Ö8 öz değerlendirme formu incelendiğinde atık malzemelerde ürün tasarlama bölümünde kartonları kesme işleminden zorlandığını ve ailesinden yardım istediğini belirtmiştir.



Şekil 4.126. Ö23 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Ö23 kodlu öğrencinin öz değerlendirme formunda Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersini çok eğlenceli bulduğunu ifade etmiştir.



Şekil 4.127. Ö16 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Ö16 kodlu öğrenci öz değerlendirme formunda etkinliklerden keyif aldığı görülmektedir.

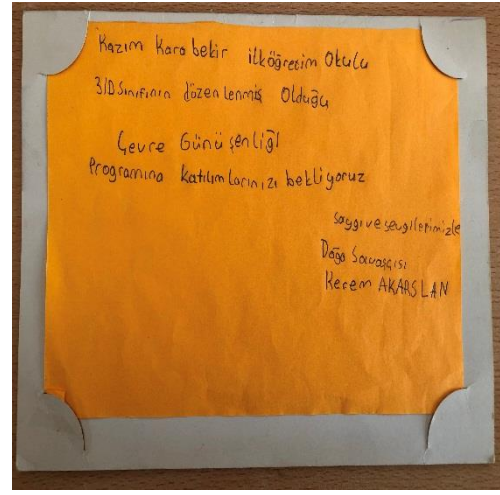
Dönüşüm Zamanı adlı Storyline bölümünde öğrenciler etkinlikleri nitelikli bir şekilde tamamlamıştır. Genel olarak sosyal etkileşimleri arttığı, sunum yaparken daha az heyecanlandıkları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler oluşturdukları ürünleri arkadaşlarına tanıtmak ve paylaşmaktan ötürü mutlu olduklarını ifade etmiştir. Genel olarak Hayat Bilgisi dersini keyif aldıkları bir ders olarak tanımlanmışlardır.

4.1.1.10. Onuncu Bölüm: “Çevre Günü Şenliği” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

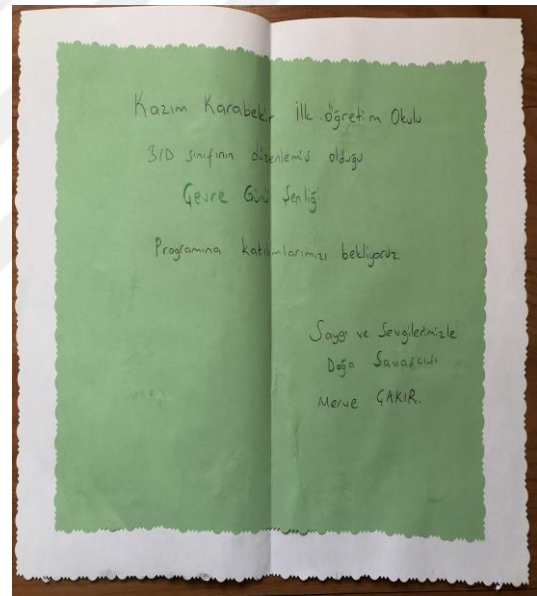
Storyline yaklaşımı ile hazırlanan etkinlik planlarında öykünün sonu bir kutlama ile bitmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin süreç boyunca öğrendiklerini özetlemek ve paylaşımlarını sağlamak amacıyla Çevre Günü Şenliği planlanmıştır. Tüm planlamalar ve davetliler öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Şenliğe okul yönetimi, okuldaki diğer öğretmenler ve öğrencilerin aileleri davet edilmiştir. Öğrencilerle planlama dersi yapılarak görev dağılımları gerçekleştirilmiştir. Aşağıda öğrencilerin oluşturdukları davetiyelerden örnekler sunulmuştur.



Şekil 4.128. Ö20 Öğrenci Davetiyesi



Şekil 4.129. Ö14 Öğrenci Davetiyesi



Şekil 4.130. Ö10 Öğrenci Davetiyesi

Hazırlanan davetiyeler incelendiğinde öğrenciler kendilerini öyküdeki karakterle özdeşleştirerek “Doğa Savaşçısı” olarak tanımladıkları dikkat çekmektedir. Şenlik için hazırlık yapılmış, öğrenciler görevlerine istekli ve heyecanlı bir şekilde çalışmıştır. Şarkılar, şiirler, çevrenin korunmasına yönelik afiş ve pankartlar hazırlanmıştır. Aşağıda bazı öğrencilerin hazırlık sürecine ait görseller sunulmuştur.



Şekil 4.131. Ö8 ve Ö10 Öğrencilerinin Hazırlık Görselleri

Görseller incelendiğinde öğrencilerin sunulacak olan programa hazırlandıkları görülmektedir.

Öğrenciler, Çevre Günü Şenliği için ortak alınan karar doğrultusunda doğayı temsil etmesi adına yeşil ve mavi renk kıyafetler giymek istemiştir. Süreç boyunca yaptıkları çalışmaları paylaşmış, ünite kapsamında öğrendiklerinden yola çıkarak doğanın ve çevrenin korunmasına yönelik çeşitli çalışmalar sunmuştur. Aşağıda bazı sunumlara ait görseller yer almaktadır.



Şekil 4.132. Ö20 Öğrenci Sunumu



Şekil 4.133. Ö3 Öğrenci Sunumu

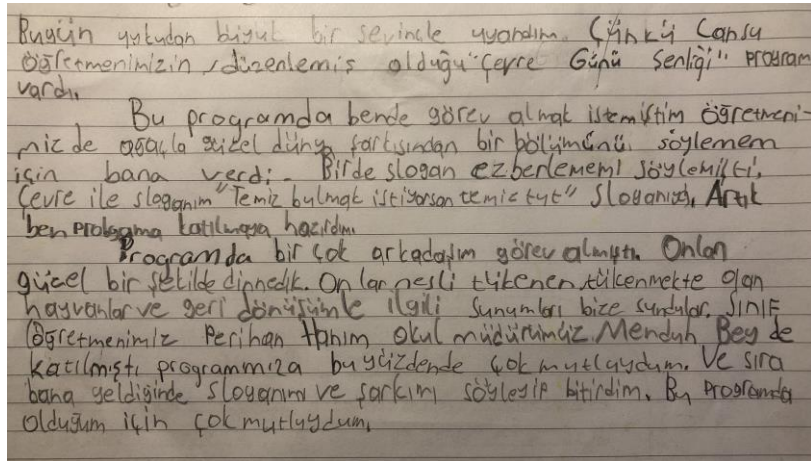
Ö20 ve Ö3 kodlu öğrenciler çalışmalarını birlikte hazırlayıp sunmuştur. Doğanın ve çevrenin korunması amacıyla pankart hazırlanmıştır. Hayvanların korunmasına yönelik yazdıkları şiirleri okumuşlardır. Ö3 kodlu öğrenci, sahiplendiği kedisi ile programa katılmak istemiştir. Hayvanları korumanın önemini arkadaşları ile paylaşmıştır.



Şekil 4.134. Ö8, Ö10 ve Ö13 Öğrenci Sunumu

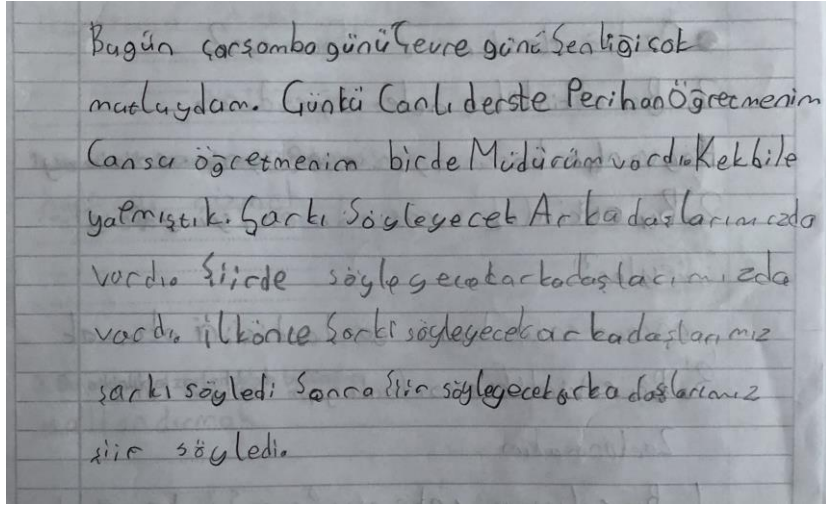
Ö8 ve Ö10 kodlu öğrenciler hazırladıkları görsel ve yazdıkları şiirleri arkadaşları ile paylaşmıştır. Ö13 kodlu öğrenci ise atık malzemelerden tasarladığı ürünü arkadaşlarına tanıtmış ve geri dönüşümün önemini anlatan kısa bir konuşma yapmıştır.

Etkinlik bitiminde öğrenciler günlük tutmuştur. Günlüklerden elde edilen doküman analizi verilerine göre Çevre Günü Şenliği'ne katılmaktan dolayı çok mutlu ve heyecanlı olduklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bazı günlükler ve değerlendirilmeleri sunulmuştur.



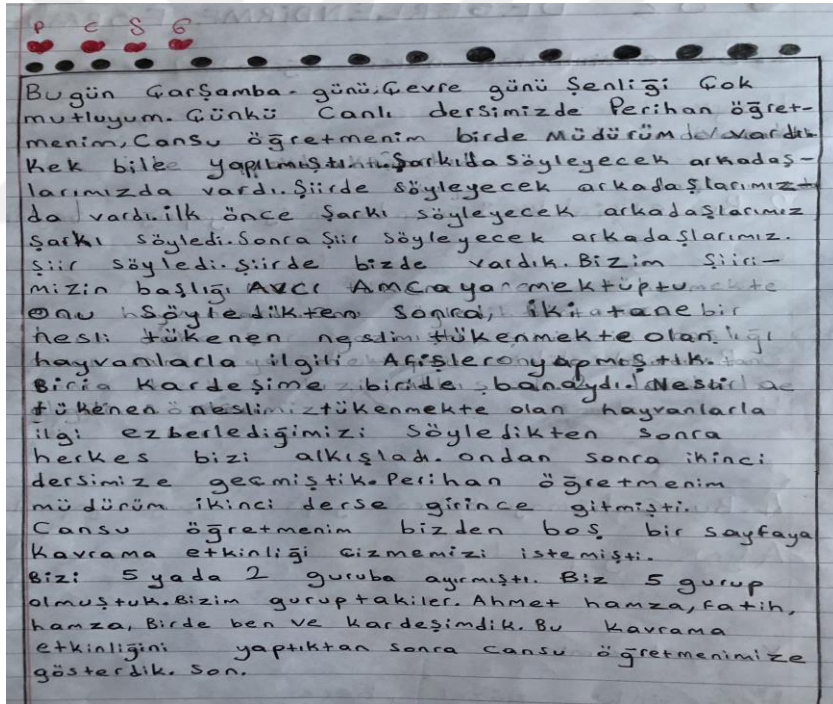
Şekil 4.135. Ö13 Öğrenci Günlüğü

Ö13 kodlu öğrenci, Çevre Günü Şenliği olduğu gün sevinçle uyandığını, programda aldığı görevlere çalıştığını, hazırlıklar yaptığını belirtmiştir. Programa diğer öğretmenlerin ve okul yönetiminin katılımı öğrenciyi çok mutlu etmiştir.



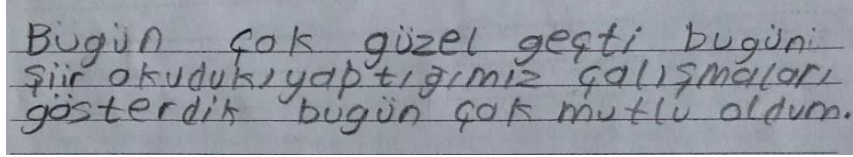
Şekil 4.136. Ö14 Öğrenci Günlüğü

Ö14 kodlu öğrenci Çevre Günü Şenliği'ne öğretmenleri ve okul idaresi katıldığı için mutlu olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 4.137. Ö10 Öğrenci Günlüğü

Ö10 kodlu öğrenci günlüğü incelendiğinde çeşitli etkinliklerde görev aldığını ve programda arkadaşlarının onu alkışladığını belirterek mutluluğunu ifade etmiştir.



Şekil 4.138. Ö15 Öğrenci Günlüğü

Ö15 kodlu öğrenci, etkinliğin çok güzel geçtiğini ve yaptıkları çalışmaları arkadaşları ile paylaşmanın onu mutlu ettiğini ifade etmiştir.

Araştırmacı tuttuğu günlükte şu ifadelere yer vermiştir.

Araştırmacı Günlüğü

“Çevre günü şenliği için planlanan gün ve saatte tüm sınıf ve davetliler Zoom uygulaması ile katılım sağladı. Öğrencilerin büyük bölümü yeşil ve mavi renk kıyafetlerle katılmıştı. Heyecanlı ve mutlu bir şekilde görevlerini sunmalarını beklediler. Tüm öğrenciler kendilerini çeşitli yollarla ifade etmek için seçtikleri etkinliklerde görev aldı. Program başarılı bir şekilde tamamlandı.”

Araştırmacı günlüğü incelendiğinde; öğrencilerin birlikte aldıkları kararlara uymaları, görevlerine özenle hazırlanmaları programı önemsedikleri ve sahiplendiklerini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler programa çok iyi hazırlanmış ve görevlerini başarı ile tamamlamıştır. Öğrencilerin seçimleri doğrultusunda görev paylaşımları yapılmıştır. Kutlamalar tamamlandıktan sonra tüm çalışmalar Padlet uygulaması ile sergilenerek sanal sergi oluşturulmuştur.

4.1.1.11. On Birinci Bölüm: Değerlendirme

Storyline yaklaşımının son aşaması değerlendirmedir. Bu bölümde öğrenilenler gözden geçirilmiştir. Süreç boyunca hazırlanan ürünler dosyalanarak portfolyo değerlendirme yapılmıştır. Öğrenilenleri tespit edebilmek amacıyla ortasına “Doğada Hayat” yazılan kavram haritası oluşturulmuştur. Öğrencilere öğrenmek istedikleri başka neler olabileceği sorulmuştur.

4.1.2. “Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşleri Nelerdir?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Storyline yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerin Storyline yaklaşımı olarak ifade edildiğinde anlamaları zor olabileceği düşünüldüğünden, sorulan sorularda Öyküleştirme yaklaşımı ifadesi kullanılmıştır.

4.1.2.1. “Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersi Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Odak grup görüşmesi kayıtlarına göre yüz yüze ve uzaktan eğitimle yürütülen etkinliklerin uygulanması sonucunda öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşünceleri Tablo 4.22’de görülmektedir.

Tablo 4.22. “Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersi Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Frekans (f)
Mutluluk	4
Eğlenme	3
Seçim Yapabilme	3
Etkinlikleri Sevme	2
Yeni Deneyimler	1
Yeni Fikirlerle Açıklık	1
Sınıf İçi Etkileşim	1
Toplam	12

Tablo 4.22’ye göre Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersi ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri; mutluluk, eğlenme, etkinlikleri sevme, seçim yapabilme, yeni deneyimler ve yeni fikirlere açıklık kategorilerinde toplanmaktadır. Öğrencilerin ifade ettiği duygu ve düşüncelere ilişkin örnekler şunlardır:

Ö3: “Mutlu eden bir ders oldu öğretmenim.”, Ö4: “Öğretmenim öykülerle yaptığımız etkinlikler çok güzeldi. Yaptığımız etkinlikler beni çok mutlu etti.”, Ö5: “Öğrendiğimiz şeyler çok güzeldi. Yaptığımız karakterler ve yaşadıkları yerleri yapmak çok hoşuma gitti. Derslerde çok mutlu oldum.”, Ö6: “Öğretmenim ben bu derste çok mutlu oldum ve çok eğlendim. Çünkü sizinle etkinlikler yapmak çok hoşuma gitti. Birlikte böyle konuşuyorduk, duygularımızı paylaşıyorduk, bilmeyenler diğerlerinden yardım alıyordu, gruplar halinde ya da bireysel çalışmalar yapıyorduk. Çok güzeldi.” betimlemeleri ile öğrenciler Storyline

yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde mutlu olduklarını ve sınıf içi etkileşim gerektiren etkinliklerden keyif aldıklarını ifade etmiştir.

Ö2: “Öyküler çok güzeldi. Çok eğlendim.”, Ö5: “Derslerden çok keyif aldım öğretmenim.”, Ö6: “Yaptığımız etkinliklerle çok eğlendim.” şeklinde eğlendiklerini ifade etmişlerdir.

Ö1: “Ben Öyküleştirme yaklaşımını çok sevdim. Mesela öyküyü biz devam ettiriyoruz falan ya. Çok sevdim harikaydı!”, Ö2: “Sizin yaptığınız uygulamalardan Hayat Bilgisi dersinden çok hoşlandım. Öyküler çok güzeldi.” betimlemeleri ile Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersini ve öykülerin gelişme, sonuç bölümlerini oluşturmayı sevdiklerini ve seçim yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Ö5: “Derslerimiz bana farklı geldi, daha önce böyle etkinlikler yapmamıştık.” ifadesiyle Hayat Bilgisi dersinde gerçekleşen etkinliklerin onlara yeni deneyimler sunduğunu dile getirmiştir.

Ö6: “En çok sevdiğim ise sizin grupta mı çalışmak istiyorsunuz ya da bireysel mi, ben mesela bireysel çalışmak istiyordum. Sizin bize bunu sormanız çok hoşuma gidiyordu.” ifadesiyle öğrenci, etkinlikler ile ilgili seçim yapabilmenin onu mutlu ettiğini belirtmiştir.

Ö3: “Bu yaptığımız etkinlikleri çok sevdim ve bazı fikirlerim vardı onları sizinle yaptık çok güzel oldu. Yapmak istediğim etkinlikleri yaptım.” betimlemeleri ile Storyline yaklaşımını, yapmak istediklerini gerçekleştirdiği bir süreç olarak gördüğünü belirtmiştir.

4.1.2.2. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersleri Hoşuna Gitti mi? En Çok Beğendiğin Etkinlikler Hangileri Oldu?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere öncelikle yüz yüze eğitimle ilgili sorular yöneltilmiştir. Etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelere ait bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.23. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersleri Hoşuna Gitti mi? En Çok Beğendiğin Etkinlikler Hangileri Oldu?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	Karakterleri Oluşturma	4
	Mekânı Oluşturma	4
	Bahçe Gezisi	3
	Tohumdan Fidana	1
Toplam		12

Tablo 4.23’e göre öğrenciler Storyline yaklaşımı ile yüz yüze eğitimle işlenen Hayat Bilgisi dersinden çok hoşlandıklarını belirtmiştir. En çok beğenilen etkinliklerin sırasıyla; Karakterlerin Oluşturulması, Mekânın Oluşturulması, Bahçe Gezisi, Tohumdan Fidana etkinliği olduğu görülmektedir. Yöneltilen soruya ilişkin verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Aşağıda yöneltilen soruya ilişkin verilen cevaplar yer almaktadır.

Ö2: “Dersleri çok sevdim. Öyküyle birlikte etkinlik yapmayı çok sevdim. Deniz’in başından geçen olaylar beni çok eğlendirdi. İlk önce yaptığımız karakterleri oluşturma etkinliğini çok sevdim. Karakterlerin yaşını, adını, dış görünüşü, evinin nasıl olduğunu her şeyini oluşturmak güzeldi. Karakterleri yaparken malzemelerimiz eksik olduğunda bize veriyordunuz. Oluşturduğumuz kuklaları çok sevdim.”, Ö3: “En çok sevdiğim etkinlik karakterleri oluşturmaktır.”, Ö4: “En çok sevdiğim etkinliklerden biri karakterleri oluşturmaktır.”, Ö5: “En çok sevdiğim etkinliklerden biri karakterlerin kuklasını yapmak oldu.” betimlemeleri ile öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde en çok beğendikleri etkinliklerden birinin Karakterlerin Oluşturulması bölümü olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin karakterlere ait tüm özellikleri kendilerinin belirlemesi hoşlarına gitmiştir.

Ö1: “Öğretmenim dersler çok hoşuma gitti. Sizinle yaptığımız tüm süreçler çok güzeldi. Deniz’in öyküsü çok güzeldi. Onun yaşadığı sokağı ve evi tasarlamak da çok hoşuma gitti.”, Ö2: “Karakterin evinin nasıl görüldüğünü tasarlamak çok hoşuma gitti.”, Ö4: “En sevdiğim etkinliklerden biri karakterlerin yaşadıkları mekânı yapmak oldu öğretmenim.”, Ö5: “Karakterimin yaşadığı evi yapmak da çok güzeldi.” betimlemeleri incelendiğinde öğrencilerin karakterlere ait mekân tasarlamaktan keyif aldıkları görülmektedir.

Ö1: “En çok sevdiğim etkinlik Bahçe Gezisi oldu. Bitki tohumlarını ekmek çok hoşuma gitti en çok o etkinliği sevdim.”, Ö3: “Tohum ekmek çok hoşuma gitti. Öyküyle birlikte etkinlik yapmayı çok sevdim.”, Ö5: “Sera gezisi etkinliği çok güzeldi. Ektiğimiz tohumlar ve diktiğimiz fidanlar beni çok mutlu etti.” betimlemeleri incelendiğinde öğrencilerin Bahçe Gezisi etkinliğini sevdikleri görülmektedir.

Ö4: “Bir de fidan deneyi çok hoşuma gitti. Deney yaparken grup olmuştuk o çok hoşuma gitmişti. Bir de izlediğimiz videolar çok güzeldi.” ifadesi incelendiğinde Tohumdan Fidana etkinliğini yapmak öğrencinin hoşuna gittiği görülmektedir.

4.1.2.3. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin seçim yapabilme durumlarına yönelik vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.24. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	Sınıf etkinliklerimizde bireysel ya da grupta çalışıp çalışmayacağımı seçtim.	4
	Etkinlik sırasında kullanacağım malzemeleri seçtim.	3
	Grup arkadaşlarımı seçtim.	2
	Yapılacak görevlerden kendime uygun olanını seçtim.	2
Toplam		11

Tablo 4.24’e göre öğrenciler kendi kararlarını verebildikleri durumlar olduğunu ifade etmiştir. Sınıf etkinliklerinde; bireysel ya da grupta çalışıp çalışmayacaklarını, etkinlikler sırasında kullanacakları araç-gereçleri, yapılacak görevleri, grup arkadaşlarını seçebildiklerini görülmektedir. Soruya ilişkin verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır. Aşağıda verdikleri cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Ö1: “Öğretmenim mesela biz grup çalışması yapmak istiyorduk bazı arkadaşlarımız tek başına etkinlik yapmak istiyordu. Siz bizi grup çalışmasına almıştınız, tek çalışmak isteyen arkadaşlarımız da tek çalışıyordu. Biz seçebiliyorduk. Bu konularda bizi hiç kırmıyordunuz.”, Ö2: “Örnek verecek olursam grupta mı tek başımıza çalışacağımıza karar verebiliyorduk.”, Ö4: “Cevabım evet. Mesela örnek verelim. Bireysel mi grupta mı

çalışacağımıza karar verebiliyorduk. Biz de mutlu oluyorduk.”, Ö5: *“Öncelikle grupla mı yoksa bireysel mi çalışacağımızı seçtik.”* betimlemeleri ile etkinliklerde grupla ya da bireysel çalışıp çalışmayacaklarını kendilerinin seçtiğini ifade etmiştir. Öğrenci ifadeleri incelendiğinde çalışmalarının organizasyonunu belirledikleri için öğrenciler mutlu olmuştur.

Ö2: *“Kullanacağımız malzemeleri seçebiliyorduk. Karar vermekten çok hoşlanıyorum.”*, Ö3: *“Öğretmenim cevabım tabi ki evet. Örneğin mekânı yaparken istediğimiz malzemeleri biz seçebiliyorduk.”*, Ö5: *“Araç-gereçleri seçtik. Kullanacağımız malzemeleri seçtik.”* betimlemeleri ile etkinlikler sırasında kullanılacak araç-gereçleri kendilerinin seçtiklerini dile getirmiştir. Öğrencilerin etkinlikler sırasında seçim yapmaktan hoşlandıkları görülmektedir.

Ö3: *“Bir de bazı etkinliklerde hangi arkadaşlarımızla grup olacağımızı da bazen seçebiliyorduk.”*, Ö5: *“Grup arkadaşlarımızı da seçebiliyorduk.”*, betimlemeleri ile öğrenciler grup çalışmaları ile karar verdikleri durumları dile getirmiştir.

Ö5: *“Grup çalışmalarından görev paylaşımlarını seçtik. Mesela bazıları kesmek istedi bazıları yapıştırmak istedi.”*, Ö1: *“Örnek verecek olursam, karakterlerin yaşadığı mekânı oluşturma sürecinde ben sokağı yapmak istiyordum. Siz de beni kırmayıp bana o görevi vermişsiniz.”* betimlemeleri ile öğrenciler etkinlikler sırasında yapılacak görevlerden kendilerine uygun olanını seçtiğini dile getirmiştir.

4.1.2.4. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Cevabın Evetse Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsun?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde yüz yüze yapılan etkinliklerin öğrencilerin yetenek algılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneltilen soruya verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.25. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Cevabın Evetse Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsun?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	El İşi Becerileri	3
	Tasarım	1
	Bahçe İşleri	1
	Sosyal Beceriler	1
Toplam		6

Tablo 4.25’e göre öğrencilerin tamamı yeteneklerinin geliştiğini belirtmiştir. Öğrenciler; el işi becerileri, tasarım, bahçe işleri ve sosyal beceriler ile ilgili yeteneklerinin geliştiğini düşünmektedir. Aşağıda verilen cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Ö1: “Cevabım evet. Önceleri kesme işlemleri çok yapamıyordum. Ama biz yaptığımız etkinliklerde kesme işlemlerine alıştım ve daha güzel kesebiliyorum.”, Ö2: “Bir de yapıştırma kesme yeteneklerim sanat yeteneklerim gelişti. Karakterleri yaparken uğraştım biraz zorlandım çok ama uğraştığıma değdi. Yeteneklerim çok arttı.”, Ö4: “Evet. Mesela biz yüz yüze eğitimde kartonları keserken zorlandım ama şimdi makası kullanmayı daha iyi öğrendim.” betimlemeleri ile makas kullanma, kesme-yapıştırma konusunda başta çok zorlandıklarını daha sonra ise rahat bir şekilde kesebildiklerini ifade etmiştir.

Ö6: “Yeteneklerim gelişti öğretmenim. Önceleri maketleri yaparken zorlanıyordum nasıl olacağını çok düşünüyordum. Şimdi ise hemen nasıl göründüğünü hayal edip yapabiliyorum.” ifadesiyle öğrenci hayal gücü kullanarak ürün tasarlamada eskisinden daha iyi olduğunu düşünmektedir.

Ö3: “Öğretmenim bu soruya cevabım evet. Yeteneklerime gelince, köydeyken dedemin bahçesinde dedem beni çalıştırıyordu, ama ben zorlanıyordum. Ama biz etkinliklerimizde Bahçe Gezisi’nde bitki diktik daha çok alıştım.” ifadesiyle öğrenci bitki ekim-dikim işlerinde eskisinden daha iyi olduğunu düşünmektedir.

Ö2: “Çoook öğretmenim çok. Yeteneklerim çok arttı. Siz bize grup çalışması yaptırıyordunuz. Bize nasıl grupla çalışma yapacağımızı ve grup arkadaşlarımızla nasıl anlaşacağımız yeteneklerimiz güçlendi benim.” betimlemesiyle sosyal beceriler boyutunda yeteneğinin geliştiğini düşünmektedir.

Ö1, Ö2 ve Ö4 kodlu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde kesme işlemlerinde zorlandıklarını ancak zamanla daha iyi makas kullandıklarını belirtmiştir. Storyline yaklaşımında ürün oluşturma bölümlerinde öğrencilerin el işi becerilerine olumlu katkıları olduğu görülmektedir.

4.1.2.5. “Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersleri Hoşuna Gitti mi? En Çok Beğendiğin Etkinlikler Hangileri Oldu?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin uzaktan eğitim ile gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.26. “Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersleri Hoşuna Gitti mi? En Çok Beğendiğin Etkinlikler Hangileri Oldu?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
	Grup Etkinlikleri	3
	Yön Bulma Kartı	3
Evet	Doğa Savaşçısı Maketi ve Betimlemeleri	2
	Geri Dönüştürüyoruz	1
	Kavram Haritası	1
Toplam		10

Tablo 4.26’ya göre öğrenciler Storyline yaklaşımı ile uzaktan eğitimle işlenen Hayat Bilgisi dersinden çok hoşlandıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler en çok beğendikleri etkinliklerin sırasıyla; Yön Bulma Kartı, Doğa Savaşçısı Maketi, Geri Dönüştürüyoruz ve Kavram Haritası olduğu görülmektedir. Genel olarak bir araya gelip paylaşım yapma fırsatlarının olduğu grup etkinliklerinden çok keyif almışlardır. Öğrencilerin yöneltilen soruya ilişkin verdikleri cevaplar aşağıdadır.

Ö1 ve Ö3: “En çok beğendiğim gruplara ayrılıp yaptığımız etkinlikler çok hoşuma gitti.”, Ö2: “Uzaktan eğitimle grup çalışmaları çok zevkliydi. Grup çalışmalarında unuttuğum ve zorlandığım yerlerde arkadaşlarım yardım ediyordu. Çok sevmiştim.” betimlemeleri ile uzaktan eğitim yoluyla ile gerçekleşen grup etkinliklerinden keyif aldıkları görülmektedir.

Ö6: “Öğretmenim yön bulma kartı yapmayı çok sevdim. Ben önceden doğadan yararlanarak yönümü nasıl bulacağımı unutuyordum ama şimdi hiç unutmuyorum.”, Ö2

ve Ö3: “Yön bulma kartı yapmayı çok sevdim.” betimlemeleri ile yön bulma kartı etkinliğini çok sevdikleri görülmektedir.

Ö1: “Hoşuma gitti. En çok hoşuma giden Doğa Savaşçısı maketini yapmak oldu.”, Ö2: “Çok hoşuma gitti. En sevdiğim etkinlik, Doğa Savaşçısı maketini yapmak ve bir doğa savaşçısının neler yaptığını yazmak oldu. Farklı şeyler yaptım.” betimlemeleri ile en çok sevdikleri etkinliklerin Doğa Savaşçısı maketi ve betimlemeleri olduğunu ifade etmiştir.

Ö4: “En çok beğendiğim etkinlik atık malzemelerden ürün tasarlama etkinliği çok güzeldi.” ifadesi ile en çok beğendiği etkinliğin atık malzemelerden ürün tasarlamak olduğu görülmektedir.

Ö5: “En sevdiğim etkinlik kavram haritası yapmak oldu. Daha önce yapmamıştım çok hoşuma gitti.” betimlemesiyle öğrenci en sevdiği etkinliğin Kavram Haritası yapmak olduğunu ifade etmiştir.

4.1.2.6. “Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerde öğrencilerin seçim yapabilme durumlarına yönelik vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.27. “Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Frekans (f)
Evet	
Etkinlik sırasında kullanacağım malzemeleri kendim seçtim.	3
Hangi etkinliklerde görev almak istediğimi seçebildim.	3
Etkinliklerimizde bireysel ya da grupta çalışıp çalışmayacağımı seçtim.	2
Grup arkadaşlarımı seçtim.	2
Etkinlikler sırasında yapılacak görevlerden kendime göre olanını seçtim.	1
Çevre Günü kutlamalarına katılacak kişileri seçtim.	1
Öyküdeki olayların nasıl devam edeceğini seçtim.	1
Toplam	13

Tablo 4.27’ye göre öğrenciler uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinlikler ile kendi kararlarını verebildikleri durumlar olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilere yöneltilen soruya ilişkin verdikleri cevaplara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ö2: *“Araç gereçleri seçtik.”*, Ö4: *“Derste kullanacağımız malzemeleri biz seçebiliyorduk.”*, Ö6: *“Hangi araç gereçleri seçeceğimizin kararını vermiştik. Fikrimizi söylemiştik.”* ifadeleri ile etkinlikler sırasında kullanacak araç-gereçleri kendilerinin seçtiğini dile getirmişlerdir.

Ö2: *“Cevabım evet. Çevre günü şenliğinde etkinlikleri biz seçip hazırladık.”*, Ö4: *“Siz bize soruyordunuz her şeyi mesela çevre günü şenliğinde hangi etkinliklerde görev alacağımızı biz seçtik. Mesela ben şiir okumak istedim ve şiir okudum. Bazı arkadaşlarımız şarkı söylemek istedi. Etkinlikleri biz seçtik.”*, Ö6: *“Nasıl etkinlikler yapacağımızı seçmiştik. Bu benim çok hoşuma gitti çünkü istemediğim şeyleri yapmadım, istediğim şeyleri yaptım.”* betimlemeleri ile öğrenciler görev almak istedikleri etkinlikleri kendilerinin seçtiğini ve bu durumdan hoşlandıklarını ifade etmiştir.

Ö2: *“Uzaktan eğitimde grup çalışması mı yoksa bireysel mi çalışacağımızı seçtik öğretmenim.”*, Ö6: *“Öğretmenim, uzaktan eğitimde kendi kararlarımızı vermiştik. Örnek olarak mesela grupla mı yoksa bireysel çalışacağımızı seçmiştik.”* betimlemeleri ile öğrenciler grupla ya da bireysel çalışmak isteyip istemediklerine yönelik seçim yapabildiklerini ifade etmiştir.

Ö2: *“Öğretmenim grup çalışmalarında hangi arkadaşlarımızla çalışacağımızı seçtik.”*, Ö3: *“Örnek verecek olursam derse başlamadan önce siz bize soruyordunuz fikrimizi. Biz seçim yapabiliyorduk. Grup çalışması yaparken bazen istediğimiz arkadaşlarımızla etkinlik yapabiliyorduk.”* ifadeleri ile öğrenciler grup arkadaşlarını kendilerinin seçtiğini ifade etmiştir.

Ö2: *“Etkinliklerde bizim fikrimizi aldınız. Doğa Savaşçısı yaparken siz bize o şekilde bu şekilde yapın ya da yapmayın demediniz. Bu çok güzel bir şey. Ben istediğim gibi yaptım tamamen.”* ifadesiyle öğrenci etkinlik sırasında yapılacak görevlerden kendine uygun olanını seçtiğini belirtmiştir.

Ö1: *“Çevre günü şenliğinde programımıza kimi davet edeceğimizi biz seçtik. Siz de izin vermiştiniz.”* betimlemesi ile hazırladıkları çalışmaları sunacakları kişileri kendilerinin seçtiğini belirtmiştir.

Ö1: “Deniz’in öyküsünü devam ettirirken olayları biz seçebilmiştik. Deniz’i ormanda kaybettirmiştik. Kendi kararlarımı verebildim ve bu benim hoşuma gitti.” ifadesiyle öykülerdeki olayların nasıl gerçekleşeceğine ilişkin fikrini paylaştığını ve seçimleri doğrultusunda öykünün oluştuğunu ifade etmiştir.

4.1.2.7. “Uzaktan Eğitim ile Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Cevabın Evetse Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsun?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde uzaktan gerçekleşen etkinliklerin yetenek algılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneltilen soruya verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.28. “Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsun?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	Öykü Oluşturma	3
	Görsel Ürünler Oluşturma-Tasarım	3
	Yazma Becerileri	2
	Araştırma Becerileri	1
	Yaratıcı Düşünme Becerisi	1
	El Becerileri	1
Toplam		11

Tablo 4.28’e göre öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde, tamamı yeteneklerinin geliştiğini düşünmektedir. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Ö1: “Hikâyeleri kurabiliyorum artık.”, Ö3: “Hikâye kurma becerilerim gelişti. Düşünme yeteneğim gelişti öğretmenim.”, Ö4: “Deniz’in hikâyesini oluşturduk sizin sayenizde. Becerilerim gelişti.” betimlemeleri ile öğrenciler öykü oluşturma becerilerinin geliştiğini düşünmektedir.

Ö3: “Resim becerilerim gelişti öğretmenim.”, Ö4: “Maket yapma ve resim yapma yeteneklerim gelişti öğretmenim.”, Ö5: “Ben önceden hiç kukla yapmamıştım. Kukla yapmayı öğrendim.” ifadeleri ile öğrenciler görsel ürünler oluşturma ve tasarlama yeteneklerinin geliştiğini belirtmiştir.

Ö2: “Yazma becerilerim arttı. Deniz’in hikâyesinde her şeyi bizim oluşturmamız hoşuma gitti.”, Ö4: “Mesela şiir yazdım. Sizin sayenizde şiir yazmayı öğrendim.” ifadesiyle yazma becerilerinin geliştiğini düşünmektedirler.

Ö4: “Araştırma yapamıyordum eskiden. Şimdi öğrendim.” ifadesiyle araştırma becerilerinin geliştiğini düşünmektedir.

Ö2: “Çok çaba gösterdim etkinlikleri yaparken. Hikâye kurma yeteneğim gelişti. Biz hayal ediyoruz hikâye kurarken, hayal ettik nasıl ilerlesin nasıl olsun diye. Hayal etme yeteneğim gelişti. Deniz’in hikâyesinde her şeyi bizim oluşturmamız hoşuma gitti.” betimlemesi ile Storyline öyküsünün detaylarını kurgulamanın hoşuna gittiğini ve bu sayede yaratıcı düşünme becerisinin geliştiğini ifade etmiştir.

Ö4: “Ben önceden makası düzgün kullanamıyordum. Şimdi daha iyiyim. Çok farklı etkinlikler yaptım ve bir sürü şey öğrendim.” makası kullanarak kesme işlemlerinde zorlandığını fakat artık daha iyi kullandığını ifade ederek el becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

4.1.2.8. “Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile Yaptığın Tüm Etkinlikleri Uzaktan Eğitimle de Yapabildin mi? Cevabın Evetse Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşlerini Paylaşıyor Mısın?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Storyline yaklaşımına dayalı olarak yüz yüze yapılan etkinliklerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilme durumlarına yönelik olarak yöneltilen soruya verilen cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.29. “Yüz Yüze Eğitim ile Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile Yaptığın Tüm Etkinlikleri Uzaktan Eğitimle de Yapabildin mi?” Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Frekans(f)
Yüz yüze yaptığım etkinlikleri uzaktan eğitimle de gerçekleştirebildim.	5
Yüz yüze yaptığım etkinlikleri uzaktan eğitimle biraz gerçekleştirebildim.	1
Toplam	6

Tablo 4.29’a göre Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 kodlu öğrenciler yüz yüze gerçekleştirilen Öyküleştirme yaklaşımı ile yapılan tüm etkinlikleri zorlanmadan uzaktan eğitimle de gerçekleştirebildiklerini düşünmektedirler. Ö1 kodlu öğrenci ise uzaktan eğitimle bazı

etkinlikleri gerçekleştirmekte zorlandığını ifade etmiştir. Aşağıda sorunun devamı olan uzaktan eğitime dair öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.30. “Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşlerini Paylaşır mısın?” Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Frekans(f)
Uzaktan yaptığım etkinliklerde zaman yetmiyor.	2
Etkinliklerin hepsinin yüz yüze olmasını tercih ederim.	2
Uzaktan yaptığım etkinliklerde derste kullandığım malzemelere ulaşmam daha kolay oluyor.	1
Yüz yüze ve uzaktan yaptığım etkinlikler bana kolay geldi.	1
Uzaktan yaptığım etkinliklerde ailemin beni kontrol etmesi rahatsız etti.	1
Toplam	8

Tablo 4.30’a göre yüz yüze yapılan etkinliklerin daha keyifli olduğunu, uzaktan gerçekleşen etkinliklerde ise zaman yetmediğini fakat kullanacakları malzemeye evlerinde rahatlıkla ulaşabildikleri belirtilmiştir.

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Ö2: “Uzaktan eğitimle derslerimiz daha çabuk geçti”, Ö3: “Öğretmenim zorlanmadım ama örnek veriyorum yüz yüze eğitimde sizinle daha çok öğreniyoruz ama uzaktan eğitime gelince çok çabuk geçiyor dersler. Zaman yetmiyor.”, betimlemeleriyle uzaktan ve yüz yüze gerçekleşen etkinliklerin ders saati süresi olarak eşit olmasına rağmen öğrenciler uzaktan yapılan etkinliklerin daha çabuk geçtiğini ifade etmiştir.

Ö1: “Cevabım hem evet hem hayır. Biz yüz yüze yaparken tohum ekmiştik bahçe gezisine gitmiştik. Böyle etkinlikleri daha çok yapıyorduk. Uzaktan eğitimle bu etkinlikleri yapamadık. Yüz yüze olsa hep daha iyi olur.”, Ö5: “Etkinliklerde hiç zorlanmadım. Ama yüz yüze yaptığımız etkinlikleri daha çok sevdim.” betimlemeleri ile yüz yüze eğitimle gerçekleşen etkinlikleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Ö6: “Uzaktan eğitimde de yüz yüze eğitimde de hiç zorlanmadım öğretmenim. Ama uzaktan eğitimde derste her şeye evde ulaşmamız kolay. Kitaplarımız, malzemelerimiz evde zaten unuttuğumuzda gidip hemen alıyoruz.” betimlemeleri ile öğrenci yüz yüze ve uzaktan yapılan etkinliklerde zorlanmadığını, uzaktan yapılan etkinliklerde derste kullanacağı malzemelere kolayca ulaştığını dile getirmiştir.

Ö4: “Ben hiç zorlanmadım. Yüz yüze yaptığımız etkinlikler de kolaydı, basitti uzaktan yaptığımız etkinlikler de kolaydı. İkisinde de en sevdiğim sizinle ve arkadaşlarımla kurduğumuz öyküler oldu öğretmenim.” betimlemeleri ile yüz yüze ve uzaktan gerçekleşen etkinliklerde hiç zorlanmadığını, Storyline yaklaşımını iki farklı eğitim ortamında da sevdiğini dile getirmiştir.

Ö2: “Ailelerimiz gelip bizi kontrol ediyorlar bazılarının ailesi bağırtıyor bu beni rahatsız ediyor. Sanki ben tembelmişim gibi ailem beni kontrol ediyor.” ifadesiyle uzaktan eğitim ile ilgili rahatsız olduğu durumlara örnek vermiştir. Uygulama sırasında öğrenme ortamına ailesinin zaman zaman dâhil olmak istemesi öğrenciyi rahatsız etmiştir.

4.1.2.9. “Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımında Grup Çalışmaları Hoşuna Gitti mi? Bu Konuda Neler Söylemek İstersin?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Grup çalışmalarının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak yöneltilen soruya verilen cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.31. “Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımında Grup Çalışmaları Hoşuna Gitti mi? Bu Konuda Neler Söylemek İstersin?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	Grup çalışmalarında yardımlaşmak güzeldi.	3
	Seçim yapabiliyor olmam hoşuma gitti.	2
	Uzaktan ve yüz yüze gerçekleşen grup çalışmalarını çok sevdim.	2
	Grup çalışmalarında birbirimize yeni fikirler verdik.	1
	Grup çalışmaları eğlenceliydi.	1
	Uzaktan eğitimle yaptığım grup çalışmalarında istediğim arkadaşlarımla sohbet edebilme fırsatım olduğu için mutlu oldum.	1
Toplam		11

Tablo 4.31’e göre öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleştirilen grup çalışmaları ile ilgili görüşleri; grup çalışmalarını çok sevmeleri, birbirlerine yeni fikirler vermeleri, yardımlaşmanın güzel olması, seçim yapabilmenin hoşlarına gitmesi olarak kategorileştirilmiştir. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Ö3: “Grup çalışmalarında bilmediğim yerleri arkadaşlarımdan öğrendim. Birbirimize yardımcı olduk. O yüzden güzeldi.”, Ö5: “Grup çalışmalarında birbirimize yardım etmek güzel oluyordu.”, Ö1: “Mesela grup çalışmalarında yapamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım almak hoşuma gitti.” betimlemeleri ile öğrenciler uzaktan ve yüz yüz gerçekleşen

grup çalışmalarını sevmelerinin sebebi olarak etkinlikler esnasında yardımlaşmak olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö4: “Grup çalışmaları ile ilgili öğretmenim mesela istediğim arkadaşım olabiliyordum izin veriyordunuz. Sizin sayenizde her şeyi öğrendim. Benim hoşuma gitti. Bir de grup çalışması yaparken istediğim arkadaşlarımla olmam çok hoşuma gitti.”, Ö2: “Biz seçim yapıyorduk görev paylaşımları yapıyorduk aramızda. Çok hoşuma gitmişti.” betimlemeleriyle uzaktan ve yüze yüze gerçekleşen grup çalışmaları esnasında seçim yapabilmeleri öğrencilerin hoşuna gittiği anlaşılmaktadır.

Ö6: “İkisini de çok sevdim grup çalışmalarının öğretmenim.”, Ö1: “Grup çalışmalarını çok sevdim.” betimlemeleri ile uzaktan ve yüz yüze gerçekleştirilen grup çalışmalarını çok sevdiklerini dile getirmiştir.

Ö3: “Öğretmenim uzaktan ve yüz yüze eğitimle yaptığımız grup çalışmalarında birbirimize yeni fikirler verdik. O yüzden güzeldi.” betimlemesiyle grup çalışmaları sırasında arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmasının güzel olduğunu ifade etmiştir.

Ö2: “Öğretmenim çok eğlenceliydi grup çalışmaları.” betimlemesiyle grup çalışmaları esnasında eğlendiğini dile getirmiştir.

Ö5: “Uzaktan yaptığımız etkinliklerde öğretmenim grup çalışmaları yaparken arkadaşlarımla sohbet ettiğim için mutlu oluyordum.” betimlemesiyle arkadaşları ile sohbet edebilme fırsatı yakaladığı için mutlu olduğunu dile getirmiştir.

4.1.2.10. “Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersinin Farklı Konularını Tekrar İşlersek Bu Derse Katılmak İster misin? Bu Konuda Neler Söylemek İstersin?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde, öğrencilerin Storyline yaklaşımına dayalı olarak işlenen Hayat Bilgisi dersinin farklı konuları tekrar işlenirse derse katılmak isteyip istememeleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Soruya ilişkin verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.32. “Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersinin Farklı Konularını Tekrar İşlersek Bu Derse Katılmak İster misin? Bu Konuda Neler Söylemek İstersin?” Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Frekans(f)
Evet	5
Çok eğlenceli geçti dersimiz.	1
İstediğim etkinlikleri yapma fırsatım oldu.	1
Hayat Bilgisi dersi ile ilgili çok bilgi edindim.	1
Farklı yeteneklerimiz olduğunu keşfettik.	1
Toplam	8

Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Ö1: “*Bu konular yine olsa yine katılırım. Katılma sebebim çok eğlenceli olması.*”, Ö3: “*İstediğimiz şeyler eğlenceli şeyler, istediğimiz şeyleri yaptınız. Bizi mutlu eden şeyleri yaptınız. Bilgi verdiniz. Daha ne yapacaksınız tabi ki gelirim.*”, Ö4: “*Evet öğretmenim katılmak isteriz. Her zaman sizin dersinizde olmak isteriz. Çünkü sizin dersleriniz çok güzel ve eğlenceli oluyor.*”, Ö5: “*Öğretmenim hepsini çok sevdim. Aynı şeyleri tekrar tekrar yapabilirim. Canımız hiç sıkılmıyor. Derslerimizde hep eğleniyorduk*”, Ö6: “*Öğretmenim bu derslere yine olsa ben katılırım. Çünkü çok eğlenceli ve keyifli etkinliklerdi. Birbirimizle konuştuk grupla etkinlikler yaptık, bireysel etkinlikler yaptık. Bir sürü şeyleri öğrendik.*” betimlemeleri ile öğrenciler Hayat Bilgisi dersinin farklı konuları tekrar işlenirse katılmak istediklerini ifade etmiştir. Etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Storyline yaklaşımı, öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir bağ oluşturmuştur.

Ö2: “*Tabi ki katılırım. Çünkü ilk defa benim sevdiğim etkinlikleri siz yakaladınız.*” betimlemesi ile öğrenci Hayat Bilgisi dersinin farklı konuları tekrar işlenirse katılmak istediğini, sebebi olarak da sevdiği etkinlikleri yapma fırsatı olduğunu ifade etmiştir.

Ö4: “*Hayat Bilgisi dersi ile ilgili çok şey öğreniyorum. Uyurken bile kafamda her şey kalıyor. Unutmuyorum.*” betimlemesiyle Hayat Bilgisi dersinde çok şey öğrendiğini ve öğrendiklerinin kalıcı olduğunu düşünmektedir.

Ö6: “*Fark etmediğimiz yeteneklerimizi keşfettik. Bir daha katılırdım ben.*” ifadesiyle Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde yeteneklerini keşfettiğini düşünmektedir.

4.1.2.11. “Başka Derslerin Konularını Öyküleştirme Yaklaşımı ile Öğrenmek İster misin? Cevabın Evetse Hangi Derslerin Konularını Öyküleştirme Yaklaşımı ile Öğrenmek İstersin?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere başka derslerin konuları Storyline yaklaşımı ile öğrenmek isteyip istememe durumları ile ilgili soru sorulmuştur. Soruya ilişkin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 4.33. “Başka Derslerin Konularını Öyküleştirme Yaklaşımı ile Öğrenmek İster Misin? Hangi Derslerin Konularını Öyküleştirme Yaklaşımı ile Öğrenmek İstersin?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	Matematik	5
	Müzik	2
	Türkçe	1
	İngilizce	1
	Fen Bilimleri	1
Toplam		10

Tablo 4.33 incelendiğinde öğrencilere yöneltilen soruda öğrencilerin tamamı başka derslerin konularını Storyline yaklaşımı ile işlenmesini istemektedir. Verilen cevaplar Matematik, Müzik, Türkçe, İngilizce, Fen Bilimleri olarak kategorileştirilmiştir. Genel olarak yorumlandığında; öğrencilerin en sevdikleri derslerin Storyline yaklaşımı ile işlenmesini istedikleri görülmektedir. Aşağıda verilen cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır.

Ö2: “En çok istediğim ders Matematik. Çünkü en çok Matematik dersini severim bu yöntemle güzel olur.”, Ö3: “Matematik dersi olsun isterim öğretmenim.”, Ö4: “Ben Matematik dersinde problemler konusunu ve çarpma işlemini bu yöntemle öğrenmek isterdim.”, Ö5: “Öğretmenim aslında Matematik dersi hikayeleşirse güzel olurdu.”, Ö6: “Bir sürü var. Ama en güzeli Matematik olurdu.” betimlemeleri ile öğrenciler Matematik dersini Storyline yaklaşımı ile işlenmesinin eğlenceli olabileceğini düşünmektedir. Problemler ve çarpma işlemi konusunu bu yaklaşımla öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

Ö3 ve Ö6: “Müzik dersi de çok güzel olurdu.” betimlemeleri ile öğrenciler Müzik dersinin Storyline yaklaşımı ile işlenmesinin güzel olabileceğini düşünmektedir.

Ö4: “*Türkçe de eğlenceli olurdu öğretmenim.*” betimlemeleri ile Türkçe dersinin Storyline yaklaşımı ile işlenmesinin eğlenceli olabileceğini düşünmektedir.

Ö5: “*Benim en sevdiğim ders İngilizce. İngilizce dersi de güzel olurdu. Deniz İngilizce öğrenir öyküsü güzel olurdu.*” betimlemeleri ile öğrenci en sevdiği ders olan İngilizce dersinin Storyline yaklaşımı ile işlenmesini istemektedir.

Ö1: “*Fen Bilimleri öğretmenim. Hikayeleşirse güzel daha eğlenceli olur.*” betimlemesi ile Fen Bilimleri dersinin öykülerle işlendiğinde daha eğlenceli olacağını düşünmektedir.

4.2. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular

4.2.1. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin İlgilili Duyabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgi duyabilmelerine yönelik etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin İlgilili Duyabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling-Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

İlgilili Duyma	N	$\bar{X}$	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Düşük	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Yüksek
Öntest		3,190	1,043					2,514	3,866
Aratest	24	4,010	0,731	22,786	2	23	0,005	3,535	4,834
Sontest		4,337	0,536					3,990	4,685

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze eğitimle Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere başlamadan önce öntest olarak uygulanan “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği” ilgi duyma alt boyutunda öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,190’dır. Yüz yüze eğitimin sonunda ve uzaktan eğitime başlamadan önce aratest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,010’dur. Uzaktan eğitim

süreci sonunda sontest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,337'dir.

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisine etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin ilgi duyma puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($T_2=22,786$; $p<0,05$). Eşzamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının öntest olduğu söylenebilir. %95 eşzamanlı güven aralıklarına göre ilgi duyma öntesti ortalamaları 2,514 ile 3,866 arasında iken, ilgi duyma aratest (3,535-4,834) ve sontest (3,990-4,865) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ilgi duyma aratest ve sontest ortalama aralıkları birbirine yakındır. Dolayısıyla yüz yüze eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini arttırdığı, ancak yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisinde anlamlı farklılaştırma oluşturmadığı söylenebilir.

4.2.2. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Seçim Yapabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seçim yapabilme algılarına yönelik etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Seçim Yapabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

Seçim Yapabilme	N	$\bar{X}$	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Düşük	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Yüksek
Öntest		1,608	0,692					1,159	2,056
Aratest	24	3,148	0,709	124,184	2	23	0,000	2,689	3,608
Sontest		3,809	0,967					3,181	4,437

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze eğitimle Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere başlamadan önce öntest olarak uygulanan “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği” seçim yapabilme alt boyutunda öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 1,608'dir.

Yüz yüze eğitimin sonunda ve uzaktan eğitime başlamadan önce aratest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,148'dir. Uzaktan eğitim süreci sonunda sontest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,809'dur.

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seçim yapabilme algılarına etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin seçim puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($T_2=124,184$; $p<0,001$). Eşzamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının sontest olduğu söylenebilir. %95 eşzamanlı güven aralıklarına göre seçim yapabilme öntesti ortalamaları 1,159 ile 2,056 arasında iken seçim yapabilme aratest (2,689-3,608) ve sontest (3,181-4,437) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak seçim yapabilme sontesti ortalama aralıkları aynı zamanda aratest ortalama aralıklarından da daha yüksektir. Dolayısıyla hem yüz yüze eğitim hem de yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seçim yapabilme puanlarını arttırdığı söylenebilir.

4.2.3. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Sınırları Zorlayabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlayabilmelerine yönelik etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Sınırları Zorlayabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

Sınırları Zorlama	N	$\bar{X}$	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Düşük	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Yüksek
Öntest		2,634	0,838					2,091	3,178
Aratest	24	4,134	0,570	76,070	2	23	0,000	3,765	4,504
Sontest		4,370	0,634					3,960	4,782

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze eğitimle Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere başlamadan önce öntest olarak uygulanan “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği” sınırları zorlama alt boyutunda öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 2,634’dür. Yüz yüze eğitimin sonunda ve uzaktan eğitime başlamadan önce aratest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,134’dür. Uzaktan eğitim süreci sonunda sontest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,370’dir.

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlama algılarına etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin sınırları zorlama puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($T_2=76,070$; $p<0,001$). Eşzamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının öntest olduğu söylenebilir. %95 eşzamanlı güven aralıklarına göre sınırları zorlama öntesti ortalamaları 2,091 ile 3,178 arasında iken sınırları zorlama aratest (3,765-4,504) ve sontest (3,960-4,782) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak sınırları zorlama aratest ve sontest ortalama aralıkları birbirine yakındır. Dolayısıyla yüz yüze eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlama puanlarını arttırdığı, ancak yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlama puanlarında anlamlı farklılaştırma oluşturmadığı söylenebilir.

4.2.4. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Konudan Zevk Alabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin konudan zevk almalarına yönelik etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Konudan Zevk Alabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

Konudan Zevk Alma	N	$\bar{X}$	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Düşük	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Yüksek
Öntest		3,262	1,048					2,583	3,942
Aratest	24	4,613	0,496	56,030	2	23	0,000	4,291	4,935
Sontest		4,893	0,190					4,769	5,016

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze eğitimle Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere başlamadan önce öntest olarak uygulanan “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği” zevk alma alt boyutunda öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,262’dir. Yüz yüze eğitimin sonunda ve uzaktan eğitime başlamadan önce aratest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,613’tür. Uzaktan eğitim süreci sonunda sontest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,893’tür.

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin keyif alabilmesine etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin zevk alma puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($T2=56,030$; $p<0,001$). Eşzamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının sontest olduğu söylenebilir. %95 eşzamanlı güven aralıklarına göre zevk alma öntesti ortalamaları 2,583 ile 3,942 arasında iken zevk alma aratest (4,291-4,935) ve sontest (4,769-5,016) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak konudan zevk alma sontesti ortalama aralıkları aynı zamanda aratest ortalama aralıklarından da yüksektir. Dolayısıyla hem yüz yüze eğitim hem de yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin zevk alma puanlarını arttırdığı söylenebilir.

4.2.5. “Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?” Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına

etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 4.38’te verilmiştir.

Tablo 4.38. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarına Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

Tutum	N	$\bar{X}$	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Düşük	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Yüksek
Öntest		2,466	0,358					2,234	2,698
Aratest	24	2,766	0,259	35,062	2	23	0,000	2,598	2,933
Sontest		2,873	0,172					2,761	2,984

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze eğitimle Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere başlamadan önce öntest olarak uygulanan “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 2,466’dır. Yüz yüze eğitimin sonunda ve uzaktan eğitime başlamadan önce aratest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 2,766’dır. Uzaktan eğitim süreci sonunda sontest olarak uygulanan aynı ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması 2,873’tür.

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin derse olan tutumuna etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin ders tutum puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($T2=35,062$; $p<0,001$). Eşzamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının öntest olduğu söylenebilir. %95 eşzamanlı güven aralıklarına göre derse olan tutum öntesti ortalamaları 2,234 ile 2,698 arasında iken, tutum aratest (2,598-2,933) ve sontest (2,761-2,984) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak tutum aratest ve sontest ortalama aralıkları ise birbirine yakındır. Dolayısıyla yüz yüze eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin derse olan tutumunu arttırdığı, ancak yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin derse olan tutumlarında anlamlı farklılaştırma oluşturmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırma bulgularından elde edilen sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara bağlı olarak sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimle Gerçekleşen Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiği Nasıldır?

Bu araştırma ile Storyline yaklaşımının Hayat Bilgisi dersi öğretimine yönelik katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler; üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi Doğada Hayat ünitesinde Storyline yaklaşımına dayalı olarak yürütülen etkinliklerin yüz yüze ve uzaktan eğitimle etkili bir şekilde uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Yüz yüze eğitimle gerçekleşen etkinliklerin büyük bölümü nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin etkinliklerden keyif aldığı ve mutlu oldukları görülmüştür. Tüm öğrenciler derse aktif katılım sağlamıştır. Uygulama sürecinin başında gözlemlenen çekingen davranışlar azalmış, öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerileri gelişmiştir. Yüz yüze eğitim yoluyla uygulanan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin sosyal becerileri geliştirdiği söylenebilir. Grup çalışmalarının yoğun olarak gerçekleştiği süreçte sınıf yönetimi çok rahat bir şekilde sağlanmıştır.

Yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla devam edilen etkinlikler de nitelikli bir şekilde tamamlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgileri devam etmiştir. Öğrenciler Hayat Bilgisi dersini heyecanla beklemiş ve süreçten keyif almıştır. Öğretmen yönlendirmesi olmadan da derse yönelik çeşitli materyaller oluşturmuştur. Öğrenciler, öğrenme sürecini sahiplenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde en çok grup çalışması gerektiren etkinliklerden hoşlandıkları görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde; farklı öğretim yolları ile uygulanan etkinliklerin nitelikli bir şekilde tamamlandığı ve hedeflenen kazanımların başarılı bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir.

5.1.2. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Gerçekleşen Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşleri Nelerdir?

Öğrenciler Storyline yaklaşımına dayalı olarak yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinlikleri çok sevdiklerini belirtmiştir. Hayat Bilgisi dersinin öykülerle işlenmesini ve öykünün devamının birlikte oluşturulmasını eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın nicel verileri, nitel verilerden elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler grup çalışmaları gerektiren ve ürün oluşturmaya yönelik etkinlikleri sevdikleri görülmektedir.

Öğrenciler Storyline yaklaşımına dayalı olarak hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimle gerçekleşen Hayat Bilgisi dersinde; çalışma organizasyonun belirlenmesi, etkinlikler sırasında yapılacak görevlerin seçimi, kullanılacak malzemeler ve öyküdeki olaylar ile ilgili çeşitli durumlarla ilgili seçim yapabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunda; nicel veriler, nitel verileri desteklemektedir.

Öğrenciler Storyline yaklaşımına dayalı olarak yüz yüze gerçekleşen etkinliklerin sınırları zorlayıcı özellikte olduğunu ifade etmiştir. Karakter ve mekân oluşturma sürecinde el becerileri gerektiren etkinliklerde zorlandıklarını ancak artık daha iyi ürünler oluşturduklarını, tasarım ve el becerilerinin geliştiğini düşünmektedirler. Ayrıca yüz yüze işlenen etkinliklerin sosyal becerilerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre öğrenciler uzaktan eğitimle işlenen etkinliklerde sınırlarının zorlandığını, yaratıcılık ve araştırma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre ise; yüz yüze gerçekleşen etkinliklerde sınırları zorlama puanlarında artış olmasına rağmen uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinliklerde anlamlı bir değişiklik yoktur.

Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre; öğrenciler uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinlikler ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmalarına karşın yüz yüze eğitimle gerçekleşen uygulama sürecinden daha fazla keyif aldıklarını belirtmiştir. Yüz yüze eğitimde gezi, gözlem gibi tekniklerle ders yapmak onları mutlu

etmiş, uzaktan eğitimle bunları gerçekleştiremedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca farklı derslerin ve Hayat Bilgisi dersinin farklı konularını da bu yaklaşımla öğrenmek istedikleri dile getirilmiştir.

5.1.3. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin İlgilenebilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?

Yüz yüze eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler öğrencilerin ilgi duyma puanlarını arttırmıştır. Ancak uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen sınıf etkinlikleri öğrencilerin ilgi duyma puanlarında anlamlı farklılaşma oluşturmamıştır. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular nicel verileri desteklemektedir.

5.1.4. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Seçim Yapabilmelerine Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?

Araştırmanın nicel verilerden elde edilen analizine göre hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim öğrencilerin seçim yapabilmeye yönelik puanlarını arttırmıştır. Araştırmanın nitel verileri bu bulguyu desteklemektedir. İki farklı öğretim ortamında gerçekleşen etkinliklerin çeşitli durumlarla ilgili seçim yapabilme fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Sınırları Zorlamalarına Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?

Araştırmadan elde edilen verilerin analizine göre yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin sınırları zorlama puanlarını arttırmıştır. Yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla sürdürülen etkinlikler öğrencilerin sınırları zorlama puanlarında anlamlı farklılaşma oluşturmamıştır. Araştırmanın nitel verilerine göre öğrenciler; uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinliklerin sınırlarını zorlayarak yeteneklerini geliştirdiğini düşünmektedir.

5.1.6. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Konudan Zevk Almalarına Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?

Araştırmadan elde edilen verilerin analizine göre yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin konudan zevk alma puanlarını arttırmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler bu bulguyu desteklemektedir.

5.1.7. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleştirilen Etkinliklerin Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Anlamlı Düzeyde Etkisi Var Mıdır?

Storyline yaklaşımına dayalı olarak yüz yüze eğitimle gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin derse yönelik tutumlarını arttırmıştır. Yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitimle devam edilen etkinlikler ise derse tutumlarında anlamlı farklılaşma oluşturmamıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin, yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasına yönelik yapılan analiz sonuçları diğer araştırma bulguları ile kıyaslanarak sunulmuştur.

Araştırma; Storyline yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan ve farklı öğrenme ortamlarında uygulanan etkinliklerin Hayat Bilgisi dersinde etkililiğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında yüz yüze ve uzaktan eğitimle uygulanan etkinliklerin nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ünite kapsamında hedeflenen kazanımlar başarılı bir şekilde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla sürdürülen etkinliklere oldukça istekli bir şekilde katılım sağladığı görülmüştür. Bu bulgular Türkiye’de; Güney (2003), Avcı ve Yüksel (2013), Şavşet (2016) ve Şekerci (2018) tarafından yapılan çalışmalar ile örtüşmektedir. Güney (2003) yaptığı araştırma ile 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının etkililiğini ortaya koymuş, yaklaşımın olumlu sonuçlarının olduğu görülmüştür. Avcı ve Yüksel (2013) ise Storyline yaklaşımına dayalı olarak yürüttüğü 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin derse yönelik başarıyı ve motivasyonu artırdığı sonuca ulaşmıştır. Şavşet (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerini; İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme), Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy For Children-P4C) ve Storyline yaklaşımlarından yararlanarak oluşturmuş, bu kapsamda yaklaşımın çocuğu aktif kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Şekerci (2018) tarafından yapılan çalışmada Storyline yaklaşımının ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde etkili ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma diğer araştırmalardan farklı olarak uzaktan eğitimle de Storyline yaklaşımının etkin ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak

değerlendirildiğinde; Storyline yaklaşımı Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla uygulanabilir ve etkili bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Ayrıca diğer araştırma sonuçlarından yola çıkılarak farklı disiplin ve kademelerde de etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçla yapılan analizlerde öğrenciler; Storyline yaklaşımını çok sevdiklerini ve yaklaşıma dayalı etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Hayat Bilgisi dersinin farklı konularını da bu yaklaşımla öğrenmek istediklerini ve farklı derslerde de Storyline yaklaşımının kullanılmasını istedikleri görülmektedir. Bu bulgu; Gürol ve Kerimgil (2012), Toy (2015), Şekerci (2018)'nin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Gürol ve Kerimgil (2012) tarafından gerçekleşen araştırmada Storyline yaklaşımına dayalı öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Storyline yaklaşımının öğrencilerde “merak” duygusu oluşturarak öğrenme sürecinden zevk almasını sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Toy (2015) tarafından yapılan çalışmada Storyline yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinde başarıyı ve öğrenme kalıcılığını artırmanın yanı sıra öğrencilerden bu yaklaşım ile ilgili olumlu duygu ve düşünce sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şekerci (2018) ise Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ile ilgili öğrencilerin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler Storyline yaklaşımının öğrenmelerine olumlu katkılarının olduğu, öğrenme sürecinden keyif aldıklarını ve mutlu olduklarını, hayal güçlerini geliştirdiğini düşünmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü Storyline yaklaşımını Sosyal Bilgiler dersinin farklı konularında da kullanmak istemektedir. Benzer araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Storyline yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmekte zorluk çekeceği veya sıkılacakları düşünülen konularda kullanılması öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve verimli olmasını sağlayabilir.

Öğrenciler el işi becerileri, sosyal beceriler, yaratıcı düşünme becerisi ve hayal güçlerinin geliştiğini düşünmektedirler. Bu bulgu Mc Blain (2007), Bacak (2008), Yiğit ve Erdoğan (2008), Gürol ve Kerimgil (2012), Yıldırım (2018) ve Şekerci (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Mc Blain (2007) tarafından gerçekleşen araştırmada Storyline yaklaşımının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme

becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda Storyline yaklaşımının yaratıcılık ve içsel motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bacak (2008) tarafından yapılan araştırma ile ilkokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığı Storyline yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre bu yaklaşımın yaratıcı düşünme becerisini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Gürol ve Kerimgil (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının Storyline yaklaşımı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Storyline yaklaşımı yaratıcı düşünmeyi destekleyeceği, düşünme becerileri ve öğrencilerin yeteneklerini geliştireceği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2018) tarafından yapılan çalışmada ise Storyline yaklaşımının şekilsel ve sözel yaratıcılığa pozitif etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yiğit ve Erdoğan (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığı Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Şekerci (2018) ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının etkililiğini incelediği araştırmada, etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmiştir.

Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler sırasında öğrenciler özellikle karakter ve mekân oluşturma, öykünün gelişme ve sonuç bölümlerinde hayal güçlerini kullanmışlardır. Hayal güçlerinin kullanımı ve tasarım gerektiren etkinlikler yapmaları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiş olabilir.

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel verilerin analizine göre öğrencilerin; Storyline yaklaşımına dayalı yüz yüze eğitimle gerçekleşen etkinliklere karşı ilgi duydukları, çeşitli durumlar karşısında seçim yapabildikleri, etkinlikler sırasında sınırlarının zorlanarak çeşitli yeteneklerinin geliştiği ve zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları Eiriksdottir (1995), Kocher (2007), Mitchell Barret (2010), Ahguist (2014), Orehag (2017), Yıldırım (2018) tarafından gerçekleşen araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Eiriksdottir (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İzlanda ilkokullarında öğretim için Storyline yaklaşımının kaliteleri adlı çalışma sonuçlarına göre yaklaşımın öğrencilerin derse aktif katılımını gerektirdiği, ilgi çekici olduğu, öğrencilerin derse yönelik motivasyon sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenciler ve velilerle de görüşme yapmış ve öğrencilerin Storyline yaklaşımı ile ders işlemekten keyif aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Mitchell Barret (2010) Storyline yaklaşımına dayalı eğitim programının öğrencilerin motivasyon seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla

yaptığı araştırmada; yaklaşımın öğrencilerin içsel motivasyon seviyelerini arttırdığı; ilgi duyma, keyif alma, algılanan seçim ve algılanan yeterlik anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin baskı ve gerginlik seviyelerinde de azalma meydana gelmiştir. İçsel motivasyonu artıran duyguların odak noktasının ilgi ve heyecan olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecinden zevk aldıkları ve dersleri merakla bekledikleri de kaydedilmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgular çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Kocher (2007) tarafında yapılan araştırmada ise Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencileri nitelikli ürünler oluşturma ve sunma sırasında motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, uygulama süreci boyunca mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ahlquist (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımının öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi yüksek ölçüde motive ettiği, öğrencilerin konuşma isteklerini arttırdığı ve dersten keyif aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımının eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin sürece aktif olarak katılım sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bir başka bulguya göre sınıf içi etkileşimin ve grup çalışmalarının yoğun olduğu Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerde sınıf yönetimi rahat bir şekilde sağlanmış, sınıf içinde istenmeyen sorunlarla karşılaşmamıştır. Literatürdeki benzer araştırmalar bu sonuçla paralellik göstermektedir. Orehağ (2017) yaptığı araştırmada Storyline yaklaşımının ders sırasında yaratıcı ve iletişime dayalı araştırmaların kullanımı nedeniyle öğrencileri derse motive ederek öğretmenlerin ders içinde karşılaştıkları sorunların azalacağını ifade edilmiştir.

Araştırmanın nicel sonuçlarından elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinliklerde seçim yapabilme ve konudan zevk alma puanlarında anlamlı bir farklılık meydana gelirken; ilgi duyma ve sınırları zorlama algısında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Araştırmanın nitel sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerin etkinlikler ile ilgili görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinliklerin etkin ve uygulanabilir olması ayrıca öğrencilerin bu sürece yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmalarına karşın yüz yüze eğitimle gerçekleşen etkinlikleri daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi uzaktan eğitimde yaşanan yüz yüze iletişim eksikliği ve etkileşim yetersizliği olabilir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel verilerin analizine göre yüz yüze eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinlikler öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumunda anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Bu durumun sebebi yüz yüze eğitimden sonra uygulanan aratest tutum puanlarının yüksek olması dolayısıyla aratest son test puanları arasında anlamlı farkın oluşmaması olabilir.

Bu araştırma sonuçları Avcı ve Yüksel (2013), Budlova (2014), Yıldırım (2018) ve Güney (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Avcı ve Yüksel (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Storyline yaklaşımının Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Budlova (2014) ise Storyline yaklaşımı kullanmanın dil öğrenmelerine etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada yaklaşımın dil öğrenme ve öğretmeye yönelik tutumlarına olumlu katkıları olduğu sonucuna varmıştır. Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile bağlam temelli Storyline yaklaşımının Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin ders başarısını, yaratıcılıklarını ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre bağlam temelli Storyline yaklaşımının öğrencilerin başarı, yaratıcılık ve derse yönelik tutumlarına olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Güney (2019) tarafından yapılan araştırma ile Storyline yaklaşımının Fen Bilimleri dersinde akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının Fen Bilimleri dersine yönelik olumlu tutum gösterdiği görülmüştür. Bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Storyline yaklaşımının öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Coşkun (2013) ve Sarı (2019) ise yaptığı çalışmalarla Storyline yaklaşımının akademik başarıyı arttırdığı ancak derse yönelik tutumlarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları çalışmamızla örtüşmemektedir. Coşkun (2013) yaptığı araştırma ile Storyline yaklaşımının matematik kavram öğretiminde akademik başarıya ve tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre Storyline yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan eğitim programının öğrenci başarısını artırdığı ancak

derse yönelik tutum üzerinde etkisi olmadığını ifade etmiştir. Sarı (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıyı arttırdığı ancak Türkçe dersine yönelik tutumları etkilemediği görülmüştür. Sarı (2019) bu duruma; Türkçeye yönelik tutum ölçeğinin gruplara en son uygulanan testlerden biri olmasından dolayı öğrencilerin cevaplama aşamasında yorulmuş ve sıkılmış olabileceğine, testi düzgün okumamalarına ve üst üste tatil olan bir döneme denk geldiği için öğrencilerin isteksizliğinin sebep olabileceğini ifade etmiştir.

İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımının; etkin ve uygulanabilir olması, öğrencilerin sınıf etkinliklerine yönelik ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırları zorlama, konudan zevk alma algılarına ve derse yönelik tutumlarına pozitif yönde artış sağlaması alan yazında diğer araştırmalarla desteklenerek sunulmuştur.

5.3. Öneriler

Aşağıda araştırma sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle işlenen Hayat Bilgisi dersinden keyif aldıkları, mutlu oldukları ve eğlendikleri görüşlerinden hareketle Storyline yaklaşımı öğretim sürecinde kullanılabilir.
- Araştırmada öğrencilerin grup çalışması gerektiren ve ürün oluşturmaya yönelik etkinliklerden daha çok keyif aldıkları sonucundan yola çıkılarak zorlayıcı olduğu düşünülen konuların öğretiminde bu özellikleri içeren etkinlikler tasarlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde “Doğada Hayat” ünitesinde uygulanmıştır. Araştırma kapsamını genişletmek amacıyla diğer ünitelerde de Storyline yaklaşımı uygulanabilir.
- Araştırmacılar ilkökul düzeyinde farklı kademe ve disiplinlerde Storyline yaklaşımının etkililiğini araştırabilir.

- Araştırmada yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerin ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde sınırları zorlama puanlarını artırması sonucundan hareketle Storyline yaklaşımına dayalı olarak sürdürülen eğitim programının özel yetenekli çocuklara etkisi araştırılabilir.
- Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen; uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin; etkin ve uygulanabilir olduğu sonucundan hareketle yaklaşımın uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın nitel kısmından elde edilen öğrencilerin sosyal beceriler, yaratıcılık ve hayal güçlerinin geliştiği görüşlerinden hareketle Storyline yaklaşımının beceriler ve değerler üzerindeki etkisi araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme* (6. Baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2). 89-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166015>.
- Ahlquist, S. (2012). ‘Storyline’: a task-based approach for the young learner classroom. *ELT Journal*, 67(1), 41- 51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs052>.
- Ahlquist, S. (2014). The Storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. *Education 3-13*, 43(1), 40-54. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961692>.
- Akınoğlu, O. (2004). Hayat Bilgisi Öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 2-11). Pegem Yayıncılık.
- Aktay, S. ve Çetin, H. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 577-600. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548537>.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A Yayıncılık.
- Aladağ, E. (2015). Yönümüzü Bulmamızı Sağlayan Kutup Yıldızı: Hayat Bilgisi Dersinde Yapılandırmacılık. M. Gültekin (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 58-90). Nobel Yayıncılık.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students’ learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.

- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. https://doi.org/10.1501/Egifak_00 00000150.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176. <https://doi.org/10.18863 /pgy.281372>.
- Atam, O. (2006). *Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Fen ve Teknoloji Dersi Isı-Sıcaklık Konusunda Hazırlanan Yazılımın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Atık, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722. <https://doi.org/10.24315/tred.520314>.
- 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). *Felsefî temelleri ışığında yapılandırmacılık* (1.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817550>.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Akademik Başarı ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım* (2. Baskı) içinde (s.2-19). Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, Z. N. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Felsefi Temelleri. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 58- 75). Lisans Yayıncılık.

- Bell, S. (2007). Continuing Professional Development in Storyline. In S. Bell, S. Harkness & G.White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 25- 30). Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Bell, S. (2008). Storyline – a pedagogy based on respect and feelings. <http://cfkr.dk/images/file/Bell%202010.pdf>.
- Bell, S. ve Harkness, S. (2006). *Storyline: Promoting language across the curriculum*, royston, UKLA.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brezinova, J. (2007). *Storyline In Teaching English to Young Learners*. Bachelor Thesis. Masaryk University Faculty Of Education, Brno. <https://is.muni.cz/th/iv4qp/Storyline.pdf>.
- Brooks, G. ve Books M.G. (1999). *The Case For Constructivist Classrooms*. ASCD Alexandria.
- Budlova, T. (2014). The Storyline approach in teaching business english to linguistic students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 420-424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.184>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B.M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming, Third Edition*. New York: Routledge.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik Kavramları Öğretiminde Öyküleştirme Yönteminin Tutuma ve Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/35066_Chapter3.pdf.

- Çatlak, İ. H. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Empati Becerisi ve Farklılıklara Saygılı Olma Değerinin Kazandırılmasında Storyline Yönteminin Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çepni, S., Küçük, M. ve Ayvaci, H. Ş. (2006). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı ilgilerinin belirlenmesi. https://www.researchgate.net/publication/349870189_Ilkogretim_4_sinif_ogrencilerinin_fen_bilgisi_dersine_karsi_ilgilerinin_belirlenmesi.
- Çıglık, H. ve Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalcı yaklaşım. *IJODE*, 1(1), 87-102.
- Çilenti, K. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107. <https://dergipark.org.tr/pub/akukeg/issue/29342/313994>.
- Daskalovska, N., Gudeva, K.L., ve Ivanovska, B. (2012). Learner motivation and interest. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1187 – 1191. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.272>.
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153305>.
- Demir, E. (2009). *İlköğretim İkinci Sınıflarda Uygulanan Disiplinlerarası Bütüncül Öğretim Yaklaşımının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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(2012), 5026–5029. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.380>.

- Deniz, K.Z. ve Saranlı, A.G. (2017). Sınıf etkinliklerim ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 169-182. <https://doi.org/10.21031/epod.291825>.
- Deveci, H. (2015). Yaşama Giden Yolda Yol Haritası: Hayat Bilgisi Dersinde Öğretim Etkinliklerin Planlanması. Mehmet Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* (1.Baskı) içinde (s. 115-130), Nobel Yayıncılık.
- 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.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erdem, M. ve Ekici, M. (2016). Yapılandırmacı Değerlendirme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamları. https://www.academia.edu/26556107/Yap%C4%B1land%C4%B1rmac%C4%B1_De%C4%9Ferlendirme_ve_%C3%87evrimi%C3%A7i_%C3%96%C4%9Frenme_Ortamlar%C4%B1.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fırat, A. (2019). *Coğrafya Eğitiminde Öyküleştirme Yönteminin Kullanılmasının Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Frankel, J.R. ve Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research. *Education for health: Change in learning an practice*, 13(2), 251-261.
- Gentry, M. ve Gable, R. K. (2001). From the Student's Perspective—My Class Activities: An Instrument for Use in Research and Evaluation. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(4), 322–343. <https://doi.org/10.1177/016235320102400403>.

- Gentry, M., Gable, R. K, ve Springer, P. (2000). Gifted and non-gifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, my class activities? *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 74-96. <https://doi.org/10.1177/016235320002400104>.
- Gentry, M., Gable, R. K., ve Rizza M. K. (2002). Students' perceptions of classrooms activities: Are there grade level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94, 539-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.539>.
- Gönül, A.N. (2016). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü ve İmge Destekli Öğretimin Öğrencilerin İlgi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çabaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-13.
- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844. <https://doi.org/10.17051/io.2015.45371>.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun Yaşamından Dünyaya Açılan Pencere: Hayat Bilgisi Öğretim Programı. Mehmet Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* (1.Baskı) içinde (s.16-42). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TnpFMU9EWTI/yapilandirmacilik-ve-ogretim-uygulamalarina-yansimalari>.
- Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 31-53. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.8m>.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Nobel Yayıncılık.

- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. ve Tepetaş Cengiz. G. Ş. (2016) The Storyline method and its reflections. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 2(3), 25-38. https://www.researchgate.net/publication/334605091_Journal_of_Strategic_Research_in_Social_Science_JoSReSS_The_Storyline_Method_and_Its_Reflections_Storyline_Yontemi_ve_Yansimalari_-_PDF.
- Güney, S. Y. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Öğrenmenin Kalıcılığı ve Derse İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürol A. ve Kerimgil S. (2012). Primary school education pre-service teachers' views about the application of storyline method in social studies teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 325-334. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904311.pdf>.
- Güven, M. G. (2010). *Türkiye’de İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Harkness, S. (2007). Storyline-An Approach to Effective Teaching and Learning. In S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp.17-27). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Hidi, S., Renninger, K.A. ve Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable that combines affective and cognitive functioning. In Dai, D.Y and Sternberg, R.J (eds). *Motivation, emotion and cognition*. New Jersey: Taylor and Francis. <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Dai-D.Y.-Sternberg-R.J.eds-Motivation-Emotion-and-Cognition-2004.pdf>

- Hofmann, E. (2007). Rethinking ‘Ownership of Learning’ Participation and Agency in The Storyline Classroom. In S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (s. 61- 74) içinde. Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Maya Yayıncılık.
- Karabağ, G. (2006). Hayat bilgisi öğretim programı. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (ss. 51-59). Pegem A Yayıncılık.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenlerinin görüşü kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 383-402. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935508.pdf>.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Akademi.
- Karip, E., ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-247.
- Karlsen, H. K., Lockhart-Pedersen, V., ve Bjørnstad, B. G. (2019). “... but, it’s really grown on me, Storyline, as practical as it has been”: A critical inquiry of student teachers’ experiences of The Scottish Storyline Approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 150-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.017>.
- Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-22.
- 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* (s. 115- 122). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.

- Köklü, Nilgün (2001). Eğitim eylem araştırması: Öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 35-43. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/931.pdf>.
- Lepper, R. M. ve Chabay, W. R. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the motivational processes in computer-based education. *Educational Psychologist*, 20, 217-230. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2004_6.
- MacBeath, J. (2007). A Story for Our Times. S. Bell, S. Harkness., G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (s. 15-16) içinde. Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2.
- Mcblain, Y. (2007). Storyline – A Creative Approach. S.Bell, S. Harkness, G.White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (s. 189- 196) içinde. Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- MEB (2005). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. https://www.sinifogretmeniyiz.biz/-hayat-bilgisi-ogretim-programlari--hayat-bilgisi-ogretim-programi-dosya_indir-3447.asp.
- MEB (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf>.
- MEB (2017). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2. ve 3. sınıflar). <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/Hayat-Bilgisi.pdf>
- MEB (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf>
- Meece, L. J., Anderman, M. E., ve Anderman, H. L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Mitchell-Barrett, R. (2010). *An analysis of the Storyline method in primary school : its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Durham. <http://etheses.dur.ac.uk/487/>.
- Oğuzkan, F. (1977). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Kadioğlu Matbaası.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2004). Mixed method and mixed model research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(1), 14-26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Orehag J. (2017). *Space Adventure - Storyline Method and Young English Language Learners' Motivation*. (Yayınlanmamış Lisans Bitirme Tezi). University of Gavle Faculty Of Education and Business Studies, İsveç.
- Öker, D. (2019). *Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Özden, G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" Ünitesinde Kullanılan Öyküleştirme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Kavramsal Öğrenmelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme* (10. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(1), 100-111. <http://www.tojet.net/articles/v3i1/3114.pdf>.
- Özsarı, E. (2017). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Grubundaki Çocukların İlköğretime Hazır Bulunuşluk Seviyelerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Plaskitt, R. (2007) Designing valid and reliable assessments within a Storyline topic. S.Bell, S.Harkness, G.White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (s. 218- 224) içinde. Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci* (2. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Sağlam, H, İ. (2015). Toplum, Birey ve Doğaya Bütüncül Bakış: Hayat Bilgisi. Mehmet Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi*, (1.Baskı) içinde (s.1-15), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarı, T. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Storyline Yönteminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schwänke, U. (2018). *Die Storyline-Methoden*. [http://www.schwaenke.de/mediapool/43/436168/data/Die_Storyline-Methode - Text und Anhang.pdf](http://www.schwaenke.de/mediapool/43/436168/data/Die_Storyline-Methode_-_Text_und_Anhang.pdf).
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (11. Baskı).Gazi Kitabevi.
- Sertsöz, A. (2017). *6 Yaş Çocuklarına Öyküleştirme Yöntemi ile Verilen Matematik Eğitiminin Çocukların Matematik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Smogorzewska, J. (2012). Storyline and associations pyramid as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5 year old children. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.12.003>.
- Solstad A.G. (2006, Ekim). STORYLINE- a Strategy for Active Learning and Adapted Education-a Partnership Project between Teacher Education and Practice Schools [Öz], 31 st Annual ATEE Conference'da sunulan bildiri. Portorož, Slovenia. www.puf.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/097-104.pdf.

- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi öğretimi öğretmen kılavuzu yeni programa göre düzenlenmiş ders planı örnekleri* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyet'ten kuruluşundan günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74(75), 49-52. <http://www.mehmethekim.com/yapilandirmaci-ogrenme/>.
- Şavşet, S. (2016). *Sorgulama Tabanlı Eklektik Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şekerci, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Storyline Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Taneri, P. O. (2010). *Yapılandırmacı hayat bilgisi programının uygulanması: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ocak Yayınları
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 87-173.
- Tay, B. ve Tay Akyürek, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 3-84.
- Tay, B., Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 341-374. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159876>.

- Tepe, D. (1999). *Öğrencilerin Fen Derslerine Karşı Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tepetaş Cengiz, Ş., Çabuk, B., Sırgancı, G. ve Güney, S. (2020). “Öyküleştirme yaklaşımını öğreniyorum”: Öyküleştirme yaklaşımına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri. *International Congress Of Research and Practice In Education*, 1(1), 59-70.
- Tepetaş, G. Ş. (2011). *6 Yaş Çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması*. (Yayımlanmamış 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*, 2(1), 50-55. <http://www.tojet.net/articles/v2i1/218.pdf>.
- Toy, İ. (2015). *Storyline Yönteminin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Gerçekleşmesine ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul Öncesi Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitim Programının Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, F. (1997). *Tutumların Ölçülmesi* (Ders Notu), No:7, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı Tasarım Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliklerinden “Bilimin Doğası” ve “Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi” Boyutlarının Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, H. ve Fer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, 24, 205-229.

- Türe, E. (2013). 1936 İlkokul Programı (Hayat Bilgisi Dersi). F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.). *Cumhuriyet'in ilânından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği* (s. 80-100) içinde. Yargı Yayınevi.
- Türkoğlu, A. Y. (2017). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım. H. Gamze Hastürk (Ed.), *Temelden pratiğe fen bilimleri öğretimi*. (s. 32-56) içinde. Pegem A Yayıncılık.
- Yakut, İ. (2014). Günümüzün eğitim ortamlarında resimli öykü taslağı (Story-Board) ve Öyküleştirme (Storyline) tekniklerinin işlevleri. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 7(14), 55-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/275496>.
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve Anlamlı Öğrenme için Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım* (2. Baskı) içinde (s. 86-107). Pegem A Yayıncılık.
- Yaşaroğlu, C. (2017). 2005 hayat bilgisi dersi öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 859-873. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1821>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, M. (2018). *Bağlam Temelli Öyküleştirme Yöntemi ile Yapılan Öğretimin Fen Bilimleri Dersinde Başarı, Yaratıcılık ve Tutumlara Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit E. Ö. (2007). *Öyküleştirme Yönteminin 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, E. Ö. ve Erdoğan, T. (2008). Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 399-416.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m4.pdf>.

Zayimoğlu Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 239-251.



EKLER

Ek-1: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci;

Aşağıdaki her bir cümleyi okuduktan sonra sana en uygun olan seçeneği işaretleyin. Cümlelerin hiçbirinin kesin olarak doğru **cevabı** yoktur. Bu bir **sınav değildir**. Kesinlikle ismini bu kâğıda yazmayın. Lütfen, her cümleyi baştan sona okuduktan sonra;

- Evet
- Kısmen
- Hayır

Seçeneklerinden yalnızca birini (X) işareti koyarak işaretleyin.

1. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

1. Sınıfınız:	2. Sınıf ()	3. Sınıf ()
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()		

2. BÖLÜM: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum İfadeleri

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Hayat Bilgisi dersinde ülkemizi tanırız.	()	()	()
2. Hayat Bilgisi dersi neşe verir.	()	()	()
3. Hayat Bilgisi dersi günlük hayatımızı kolaylaştırır.	()	()	()
4. Hayat Bilgisi dersi sorumluluk kazandırır.	()	()	()
5. Hayat Bilgisi dersi kolaydır.	()	()	()
6. Hayat Bilgisi dersini eğlenceli bulmuyorum.*	()	()	()
7. Hayat Bilgisi dersi yardımlaşma ve dayanışmayı öğretir.	()	()	()
8. Hayat Bilgisi dersi sorunlarımı çözmeyi öğretir.	()	()	()
9. Hayat Bilgisi dersinde araştırma yapmak hoşuma gider.	()	()	()
10. Hayat Bilgisi dersindeki bazı konular beni üzer.*	()	()	()
11. Hayat Bilgisi dersinde mutlu olurum.	()	()	()
12. Hayat Bilgisi dersi sayesinde ülkemi severim.	()	()	()
13. Hayat Bilgisi dersinde sıkılırım.*	()	()	()
14. Hayat Bilgisi dersinde kendimi rahat hissedirim.	()	()	()
15. Hayat Bilgisi ödevlerimi zevkle yaparım.	()	()	()

Teşekkürler...

* Olumsuz maddeler (Uygulama formunda işaret kullanılmamıştır)

Ek-2: Sınıf Etkinliklerim Ölçeği

Sınıf Etkinliklerim Ölçeği

Merhaba, Bizler sınıfta yaptığınız etkinliklerle ilgili düşüncelerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen aşağıdaki her bir cümleyi dikkatlice oku. Sonrasında bunların sınıf çalışmalarında ne kadar sıklıkla gerçekleştiğini düşünüyorsan ilgili kutunun içindeki sayıyı daire içine alarak bize göster. Bu cümlelerde doğru veya yanlış diye bir cevap yoktur. Cevapların gizli tutulacaktır. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakma.

Cinsiyetin : () Kız () Erkek

Sınıfın : () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8

Yaşın :

ÖRNEK CEVAPLAMA	Hiçbir zaman	Nadiren (Seyrek)	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Sınıfta yaptığımız çalışmalar zevklidir.	1	2	3	4	5

	1 Hiçbir zaman	2 Nadiren (Seyrek)	3 Bazen	4 Çoğunlukla	5 Her zaman
1. Sınıfta yaptığım çalışmalar ilgi alanlarıma uygundur.	1	2	3	4	5
2. Sınıfta ilgimi çeken konular üzerinde çalışma fırsatım olur.	1	2	3	4	5
3. Sınıfta yaptığım etkinlikler ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
4. Sınıfta yaptıklarım bana yeni fikirler verir.	1	2	3	4	5
5. Sınıfta ilgi çekici konular üzerinde çalışırım.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlerim, ilgi çekici etkinliklerde yer almamı sağlar.	1	2	3	4	5
7. Sınıfta öğrendiklerim benim için ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
8. Sınıfta yaptığım etkinlikler benim için ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
9. Sınıftaki etkinlikler ilgilerimi keşfetmeme yardımcı olur.	1	2	3	4	5
10. Sınıfta yaptığım etkinlikler yeteneklerimi zorlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
11. Sınıfta, düşünmemi sağlayacak problemleri çözme fırsatı verilir.	1	2	3	4	5
12. Sınıf etkinliklerimde yeteneklerimi zorlamamı sağlayacak araç-gereç ve kitaplar kullanırım.	1	2	3	4	5
13. Sınıf etkinliklerimde yeni şeyler deneyerek yeteneklerimi zorlarım.	1	2	3	4	5
14. Sınıfta yaptığım etkinlikler günlük yaşama yarar sağlar.	1	2	3	4	5

Arka sayfaya geçiniz ➡

	1 Hiçbir zaman	2 Nadiren (Seyrek)	3 Bazen	4 Çoğunlukla	5 Her zaman
15. Sınıfta yaptığım etkinlikler çaba göstermemi gerektirir.	1	2	3	4	5
16. Sınıfta elimden gelenin en iyisini yapmak için yeteneklerimi zorlarım.	1	2	3	4	5
17. Sınıfta yaptığım etkinlikler yeteneklerime uygundur.	1	2	3	4	5
18. Sınıf etkinliklerimiz yeteneklerimizi zorlamamızı sağlar.	1	2	3	4	5
19. Sınıf etkinliklerimizde <u>grupla</u> çalışıp çalışmayacağımı seçebilirim.	1	2	3	4	5
20. Sınıf etkinliklerimizde <u>tek başıma</u> çalışıp çalışmayacağımı kendim seçebilirim.	1	2	3	4	5
21. Sınıf etkinliklerindeki grup çalışmasında, grup arkadaşlarımı kendim seçebilirim.	1	2	3	4	5
22. Sınıf etkinliklerimizde çalışacağım projeleri kendim seçebilirim.	1	2	3	4	5
23. Sınıf etkinliklerimizde yapılacak görevlerden, kendime uygun olanları seçebilirim.	1	2	3	4	5
24. Sınıfta çalışacağım araç-gereci kendim seçebilirim.	1	2	3	4	5
25. Sınıfta yaptığım çalışmaları sunacağım kişileri kendim seçebilirim.	1	2	3	4	5
26. Sınıfta yapacağım etkinlikleri heyecanla beklerim.	1	2	3	4	5
27. Sınıftaki etkinliklerden keyif alırım.	1	2	3	4	5
28. Öğretmenlerim öğrenmeyi keyifli hale getirir.	1	2	3	4	5
29. Sınıfta yaptığım etkinlikleri severim.	1	2	3	4	5
30. Sınıfta çalışmayı severim.	1	2	3	4	5
31. Sınıfta yaptığım etkinlikler keyiflidir.	1	2	3	4	5
32. Sınıfta yaptığımız projeleri severim.	1	2	3	4	5

Ek-3: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yönerge: Aşağıdaki ifadeleri doğru bir şekilde doldurman gerekiyor.
Başarılar😊

1. Adın-Soyadın:

2. Kaç yaşındasın?

3. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsun?

4. Annenin mezun olduğu okul aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐

5. Babanın mezun olduğu okul aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐

6. Kaç kardeşsiniz? (Senin dışında kaç kardeşin var?)

.....

7. İlkokula başlamadan önce anaokuluna gittin mi?

.....

8. Annenin mesleğini öğrenebilir miyim?

.....

9. Babanın mesleğini öğrenebilir miyim?

.....

Ek-4: MEB İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-44-16096414

04.11.2020

Konu : Anket Araştırma İzni

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 20.10.2020 tarihli ve 283120 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 03.11.2020 tarihli ve 16047035 sayılı oluru.

Üniversiteniz Yüksek Lisans Öğrencisi Cansu TÜRKMEN'in "**İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Storyline Yöntemini Eklelemek: Bir Eylem Araştırması**" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

1- Valilik Onayı

2- Ölçekler



es: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
birdirek Mh.İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
ktronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
sta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32

Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9ab7-35a2-387f-a07c-183c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-16047035
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

03/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Marmara Üniversitesinin 20.10.2020 tarihli ve 283120 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.11.2020 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Cansu TÜRKMEN 'in "İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Storyline Yöntemini Eklelemek: Bir Eylem Araştırması" konulu tezine dair araştırma çalışmasını Esenler ilçesine bağlı Kazım Karabekir ilkokulu görüşme formu, sınıf etkinliklerim ölçeği, hayat bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istememanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/11/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.



es: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
birdirek Mh.İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
tronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
sta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0f9e-6cc7-3605-8b7c-88ab kodu ile teyit edilebilir.

Ek-5: Veli İzin Formu**İzin Formu**

Sayın Veli;

Velisi olduğunuz öğrencinin sınıfında yüksek lisans tez çalışmam için uygulama etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Bu tez çalışması bağlamında kişisel bilgi formu, çalışma yaprakları, öğrenci günlükleri, öz değerlendirme formları, fotoğraf ve ses kayıtları ile 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.

Saygılarımızla

Öğrenci Adı Soyadı:

Veli Adı Soyadı ve İmza:

Cansu TÜRKMEN

Ek-6: Örnek Ders Planı

Bölüm IX: Dönüşüm Zamanı

Kazanım: HB.3.6.6.Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.

Ders Saati: 3 ders saati

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, Beyin Fırtınası Tartışma

Materyaller: Eğitsel Video, Tahta kalem, Atık malzemeler, Yapıştırıcı

Değerlendirme: Etkinlikler için hazırlanan rubriklere göre değerlendirme yapılır.

Öğretim Yolu: Uzaktan Eğitim

İşleniş:

1. Öğretmen geçen hafta yapılanları gözden geçirmelerini ister. Böylece öğrencilerin yapılanları hatırlamaları sağlanır.
2. Öğretmen Storyline hikâyesini anahtar soruya kadar okur.

“İrem yolda yürürken çocukların bir pet şişe ile futbol oynadığını görmüştü. Pet şişe ezilmiş, büzülmüş bir haldeydi. Çocukların oyunu bitmişti ama kimse o pet şişeyi kaldırıp çöpe atmamıştı.”

- Siz pet şişeyi çöpe atmamaları doğru bir davranış mıdır?
- Siz olsaydınız neler yapardınız?

3. Sorular öğrencilere yöneltilerek fikirler alınır. Öğrencilerin ahlaki sorgulama yapması sağlanır.
4. Storyline öyküsü okunmaya devam edilir.

“İrem pet şişeyi hemen yerden aldı. Tam çöpe atacakken aklına bir soru geldi. “Acaba bu pet şişe çöpe atıldıktan sonra nereye gidiyor.” diye düşündü.”

- Çöpler çöpe atıldıktan sonra nereye gidiyor olabilir?

5. Beyin fırtınası yöntemiyle fikirler alınır.
6. Fikirler alındıktan sonra çöp gömme alanları ile ilgili **video** izletilir.
7. Storyline öyküsü okunmaya devam edilir.

“İrem, bu ezilmiş pet şişenin ve diğer çöplerin, çöpe atıldıktan sonra ne yapıldığını artık biliyordu. Peki, çöplerin götürüldüğü çöp gömme alanları neredeydi, daha önce hiç öyle bir yer görmemişti ki. Çöpe atılan onca şeyi düşündü. Evlerde, okullarda, fabrikalarda atılan onca çöp.. Kâğıt parçaları, plastik şişeler, karton kutular, boş cam şişeler... Sadece kendi evinden çıkan çöpleri düşündü, onca evin çöpünü ise hayal dahi edememişti. Hayal edemeyeceği kadar fazla çöp.. Bunlar için yeterince yer olabilir mi? diye düşünmüştü.”

- Çöp gömme alanlarında yer bulunamazsa neler olur?

8. Beyin fırtınası yöntemiyle fikirler alınır.
9. Bu sorunu çözmek için neler yapılabilir sorusu yöneltilir.
10. Storyline öyküsü anahtar soruya kadar okunur.

“İrem büyük bir heyecanla pet şişeyi yerden aldı. Hemen arkadaşı Deniz'in yanına gitti. Aklına süper bir fikir gelmişti. Sonunda doğa savaşçısı olma yolunda ilk adımını atacaktı. Deniz'e, “Deniz, çöpe atmaya düşündüğümüz şeyler ya gerçekten çöp değilse?” diye sordu.”

11. Tartışma yöntemiyle fikirler alınır. “Geri Dönüşüm” cevabı aranır.
12. Geri dönüşebilecek maddelerin neler olabileceği ve nasıl ayrılacağı tartışılır. Geri dönüşebilen maddelerin listesi çıkarılır.
13. Hazırlanan öğretim materyalinin yapılması istenir.
14. Öğrenciler gruplandırılır. Atık malzemelerden günlük hayatta faydalanabilecekleri bir ürün tasarlanır.

Ek-7: Örnek Etkinlik Değerlendirme Ölçütleri

<i>Dönüşüm Zamanı Çalışma Yaprağının Değerlendirilmesi</i>	
Geri dönüşüm bilincini artırmaya yönelik yapılacak çalışmalara doğrudan ilgili en az iki öneri yazılmıştır.	<i>Nitelikli(2)</i>
Geri dönüşüm bilincini artırmaya yönelik yapılacak çalışmalara ikiden az öneri yazılmıştır ya da yazılan öneriler konuyla doğrudan ilgili değildir.	<i>Geliştirilmeli(1)</i>
Geri dönüşümün çevreye olan olumlu etkilerine en az üç madde yazılmıştır.	<i>Nitelikli(2)</i>
Geri dönüşümün çevreye olumlu etkilerine iki veya daha az madde yazılmıştır.	<i>Geliştirilmeli(1)</i>
<i>Atma, Tasarla! Etkinliğinin Değerlendirilmesi</i>	
Ürün tasarlanırken atık malzemeler kullanılmıştır.	<i>Nitelikli (2)</i>
Ürün tasarlanırken atık malzemeler kullanılmamıştır.	<i>Geliştirilmeli (1)</i>
Ürün tasarımı yaratıcılık içermektedir.	<i>Nitelikli (2)</i>
Ürün tasarımı yaratıcılık içermemektedir.	<i>Geliştirilmeli (1)</i>
Ürün tasarımı zamanında tamamlanmıştır.	<i>Nitelikli (2)</i>
Ürün tasarımı zamanında tamamlanmamıştır.	<i>Geliştirilmeli (1)</i>
Malzemeler doğru bir şekilde birleştirilmiştir.	<i>Nitelikli (2)</i>
Malzemeler doğru bir şekilde birleştirilmemiştir.	<i>Geliştirilmeli (1)</i>
Tasarımını tanıtmış ve süreci paylaşmıştır.	<i>Nitelikli (2)</i>
Tasarımını tanıtmamış ve sürece dair paylaşım yapmamıştır.	<i>Geliştirilmeli (1)</i>

Ek-8: Etkinlik Öz Değerlendirme Formu

Adı-Soyadı:
Sınıfı:

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Size en uygun olan bölümdeki yıldızları boyayınız. Boyadığınız yıldız sayısına göre kendinizi değerlendiriniz ☺

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Evde kullandığımız kâğıt, plastik, cam, metal gibi atıklar yeni ürünlere dönüştürülerek tekrar kullanılabilirliğini bilirim.			
2. Doğayı korumak için kâğıt, cam, plastik, metal gibi atıkları geri dönüşüm kutularına atmam gerektiğini bilirim.			
3. Geri dönüşüm için neden farklı kutular olduğunu açıklayabilirim.			
4. Plastik atıkların doğada yüzlerce yıl kalarak canlılar için tehlike oluşturduğunu bilirim.			
5. Geri dönüşümün çevreye olumlu etkileri sıralayabilirim.			

Boyadığım yıldız sayısı:

*13-15 Yıldız: Harika!

*11-12 Yıldız: Aferin!

*5-10 Yıldız: Kendini geliştirmelisin. Sana güveniyoruz!

Ek-9: Yapılandırılmış Uzman Görüşü Formu

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Değerli Meslektaşımız,

“İlkokul Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Storyline Yaklaşımını Eklelemek” adlı tez çalışması yapmaktayım. Araştırmada Storyline yaklaşımını kullanmak için kazanımlara uygun olarak oluşturmuş öyküler, anahtar sorular, etkinlikler uzman değerlendirmesi için sunulmuştur. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

Cansu TÜRKMEN
Kazım Karabekir İlkokulu

Bölüm I: Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Çalışma Yaprakları

Etkinlikler Storyline yaklaşımına dayalı oluşturulan öykülerle uyumlu mudur?	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Etkinlikler öğrencilerin anlama düzeyine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Etkinlikler ders kazanımını kazandırmak için uygun mudur? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Çalışma yaprağı etkinlikle uyumlu mudur?	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Etkinlikler yaş seviyesine uygun mudur?	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Etkinlikte kullanılacak yöntem ve teknikler etkinliğe uygun mudur?	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Önerilen süre etkinlik için yeterli mi?	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz

Bölüm II: Storyline Öykülerin ve Anahtar Soruların Değerlendirilmesi

Öyküler ve anahtar sorular dil ve üslup yönünden öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Öyküler ve anahtar sorular öğrencilerin anlama düzeyine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Öyküler ve anahtar sorular Storyline yaklaşımına uygun nitelikte midir?	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
Öyküler ve anahtar sorular konu tema ilişkisi bakımından uygun mudur? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Değerli Meslektaşımız,

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin ilgi düzeyi, zevk alma, seçim yapabilme ve sınırları zorlayabilme durumu üzerindeki etkisi incelenecek olan bu çalışmada öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilecektir. Görüşmede kullanılacak soru maddeleri aşağıda yer almaktadır. Soru maddeleri sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

Cansu TÜRKMEN
Kazım Karabekir İlkokulu

Soru maddesi	Uygun	Düzeltilmeli (Nasıl?)	Uygun Değil
1. Öyküleştirme yaklaşımı ile işlediğimiz Hayat Bilgisi dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?			
2. Yüz yüze eğitimle gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersleri hoşuna gitti mi? En çok beğendiğin etkinlikler hangileri oldu?			
3. Yüz yüze eğitimle gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde etkinlikleri yaparken kendi kararlarını verdiğin oldu mu? Örnekler verir misin?			
4. Yüz yüze eğitimle gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde yeteneklerinin geliştiğini düşünüyor musun? Cevabın evetse hangi yeteneklerinin geliştiğini düşünüyorsun?			
5. Uzaktan eğitimle gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersleri hoşuna gitti mi? En çok beğendiğin etkinlikler hangileri oldu?			

6. Uzaktan eğitim ile gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde etkinlikleri yaparken kendi kararlarını verdiğin oldu mu? Örnekler verir misin?			
7. Uzaktan eğitim ile gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde yeteneklerinin geliştiğini düşünüyor musun? Cevabın evetse hangi yeteneklerinin geliştiğini düşünüyorsun?			
8. Yüz yüze eğitim ile gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme yaklaşımı ile yaptığın tüm etkinlikleri uzaktan eğitimle de yapabildin mi? Cevabın evetse uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini paylaşır mısın?			
9. Yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme yaklaşımında grup çalışmaları hoşuna gitti mi? Bu konuda neler söylemek istersin?			
10. Öyküleştirme yaklaşımı ile işlediğimiz Hayat Bilgisi dersinin farklı konularını tekrar işlersek bu derse katılmak ister misin? Bu konuda neler söylemek istersin?			
11. Başka derslerin konularını Öyküleştirme yaklaşımı ile öğrenmek ister misin? Cevabın evetse hangi derslerin konularını Öyküleştirme yaklaşımı ile öğrenmek istersin?			

Ek-10: Teşekkür Belgesi



Ek-11: Uygulama Süreci Fotoğrafları





