

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME
YÖNTEMİNİN DUYGUSAL TASARIM VE İŞ BİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMLERİ İLE UYGULANMASININ ÖĞRENME
PERFORMANSI, TUTUM VE SOSYAL DUYGUSAL BECERİ
ALGISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru ÖZDEMİR

İSTANBUL 2023

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME
YÖNTEMİNİN DUYGUSAL TASARIM VE İŞ BİRLİKLİ
ÖĞRENME YÖNTEMLERİ İLE UYGULANMASININ ÖĞRENME
PERFORMANSI, TUTUM VE SOSYAL DUYGUSAL BECERİ
ALGISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru ÖZDEMİR

TEZ DANIŞMANI
Doç. Duygu Mutlu BAYRAKTAR

İSTANBUL 2023

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

28/08/2023

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme
Öğrencinin Adı Soyadı:	Ebru ÖZDEMİR
Tezin Adı:	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Öyküleme Yönteminin Duygusal Tasarım ve İş birlikli Öğrenme Yöntemleri ile Uygulanmasının Öğrenme Performansı, Tutum ve Sosyal Duygusal Beceri Algısına Etkisi
Tez Savunma Tarihi:	21.08.2023

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

.....
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Tez Danışmanı:	Doç. Dr. Duygu Mutlu BAYRAKTAR	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	
2. Üye (Kurum İçi):	Dr. Öğrt. Üyesi Ayşegül LİMAN KABAN	Bahçeşehir Üniversitesi	
3. Üye (Kurum Dışı):	Dr. Öğrt. Üyesi Sezer KÖSE BİBER	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	



Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğine beyan ederim.

Ad, Soyad : Ebru ÖZDEMİR
İmza :

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN
DUYGUSAL TASARIM VE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMLERİ İLE
UYGULANMASININ ÖĞRENME PERFORMANSI, TUTUM VE SOSYAL
DUYGUSAL BECERİ ALGISINA ETKİSİ

ÖZDEMİR, Ebru

Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Duygu MUTLU BAYRAKTAR

Eylül 2023, 146 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında dijital öyküleme yaklaşımının iş birlikli ve duygusal tasarımla birlikte kullanılmasının öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu, 144 ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yönteminde; nicel araştırma yöntemlerinden, 3 x 2 gruplar arası faktöriyel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada seçilen faktörler tasarım (pozitif & nötr & geleneksel) ve öğrenme yöntemi (bireysel & iş birlikli) olarak belirlenmiştir. Bu faktörler ışığında; öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algıları bağımlı değişkenler olarak incelenmiştir. Araştırma yöntemine göre, çalışma grubu altı alt gruba ayrılmıştır. Grupların ikisi bireysel, ikisi iş birlikli olarak dijital öyküleme yapmışlardır. Bireysel ve iş birlikli çalışan gruplara dijital öyküleme anlatılırken gruplardan biri duygusal tasarıma uygun pozitif duygu içeren görsellerle, diğer grup nötr duygu içeren görsellerle, diğer grup ise geleneksel kâğıt kalem tasarımıyla öğrenme ortamına katılmışlardır. Deney sonrası grupların öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algıları arasındaki farklar analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, grupların öğrenme performansı ve sosyal duygusal beceri algısı açısından farklılık gösterdiği, ancak sosyal bilgiler dersine karşı tutum puanları açısından fark göstermedikleri görülmüştür. Pozitif duygusal tasarım ve iş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin başarı ve sosyal duygusal gelişimlerini

olumlu etkilediği sonuçlar arasında sunulmuştur. Farklı öğrenme yöntemleri ile öyküleme yapan grupların tamamında ön ve son test başarı puanları arasında son test lehine fark olduğu görölmüştür. Grupların sosyal bilgiler dersine karşı tutum puanları arasında fark olduğu, uygulama süresince azaldığı görölmüştür. Grupların sosyal duygusal beceri algılarına ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görölmüştür.

Anahtar Kavramlar: Dijital Öyküleme, İş birlikli Öğrenme, Duygusal Tasarım, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Duygusal Beceri



ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL STORY METHOD WITH EMOTIONAL DESIGN AND COLLABORATIVE LEARNING METHODS IN SOCIAL SCIENCE TEACHING ON LEARNING PERFORMANCE, ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS

ÖZDEMİR, Ebru

Master's Program in Educational Design and Evaluation

Supervisor: Asst. Prof. Duygu MUTLU BAYRAKTAR

September 2023, 146 pages

The aim of this research is to reveal the effect of using the digital storytelling approach together with collaborative and emotional design in the field of "Production, Distribution and Consumption" learning in social studies teaching on learning performance, attitude and social emotional skill perceptions. The study group consists of 144 secondary school 5th grade students. In the method of the research; One of the quantitative research methods, 3 x 2 factorial design between groups was used. The factors selected in this study were determined as design (positive & neutral & traditional) and learning method (individual & collaborative). In the light of these factors; learning performance, attitude and perceptions of social emotional skills were examined as dependent variables. According to the research method, the study group was divided into six subgroups. Two of the groups did digital storytelling individually and two of them collaboratively. While digital storytelling was told to individual and collaborative groups, one of the groups participated in the learning environment with images containing positive emotions suitable for emotional design, the other group with images containing neutral emotions, and the other group with traditional paper-pencil design. After the experiment, the differences between the learning performance, attitude and social emotional skill perceptions of the groups were analyzed. As a result of the analysis, it was seen that the groups differed in terms of learning performance and perception of social emotional skills, but they did not differ in terms of attitude scores towards the social studies course. It has been presented among the results that positive emotional design and cooperative learning methods affect students' success and social-emotional development positively. It was observed that there was a difference between the pre- and post-test success scores in favor of the post-test in all of the groups that narrated with different learning methods. It was observed that there was a difference between the groups' attitude scores towards the social studies course, and it decreased during the application. It was observed that there was no significant difference between the pre- and post-test scores of the groups regarding their perceptions of social emotional skills.

Keywords: Digital Storytelling, Collaborative Learning, Emotional Design, Social Studies Teaching, Social Emotional Skills

TEŞEKKÜR

Sosyal bilgiler öğretiminde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında dijital öyküleme yaklaşımının iş birlikli öğrenme yöntemi ve duygusal tasarımla birlikte kullanılmasının akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında; akademik bilgileri ile bana yardımcı olan ve yol gösteren, çalışmanın her adımında değerli birikimlerini bana aktaran, bilimsel anlamda beni olgunlaştırıp bana yön veren, karşılaştığım tüm sorunları zaman mefhumu gözetmeksizin samimiyetle yaklaşıp çözen, tez çalışmamın daha iyi hale gelebilmesi için her türlü özveriye gösteren danışmanım, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Duygu MUTLU BAYRAKTAR’a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Hayatım boyunca bana maddi ve manevi her konuda destek olan, bugün olduğum insan olmamda en büyük payları olan, benim için elinden gelen her şeyi yapan çok kıymetli annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ederim. Yüksek Lisans sürecimde en çok zorladığım kişi olan, her türlü zorluğa benimle göğüs geren, beni her daim destekleyen, motive eden, kendinden öne koyan hayat arkadaşım Mustafa Yiğit ÖZDEMİR’e sonsuz teşekkür ederim. Yüksek Lisans sürecime başladığım dönemde hayatımıza katılan, yaşamımıza yeni deneyimler ve renkler katan, bana sabretmeyi, bencil olmamayı, başka birini kendinden daha çok sevmeyi öğreten, mutluluk kaynağımız hayatımın en güzel armağanı oğlum Ege ÖZDEMİR’e sonsuz teşekkür ederim.

Ebru ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1-14
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	7
1.3 Alt Problemler.....	7
1.4 Araştırmanın Amacı.....	8
1.5 Araştırmanın Önemi.....	10
1.6 Varsayımlar.....	13
1.7 Sınırlılıklar.....	13
1.8 Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Alan Yazın ve Kuramsal Çerçeve.....	14-99
2.1 Dijital Öyküleme Çalışmaları.....	14
2.2 Duygusal Tasarım Çalışmaları.....	28
2.3 İş Birlikli Çalışmalar.....	33
2.4 Dijital Öyküleme.....	38
2.4.1 Dijital Öykülemenin Tanımı.....	41
2.4.2 Dijital Öyküleme Türleri.....	42
2.4.3 Dijital Öyküleme Öğeleri.....	43
2.4.4 Dijital Öyküleme Süreci ve Oluşturulması.....	46
2.4.5 Dijital Öykülemelerde Kullanılan Araçlar ve Programlar.....	49
2.4.6 Sosyal Bilgilerde Dijital Öyküleme.....	52
2.5 Duygular.....	59
2.2.1 Duygu Yaklaşımları.....	61
2.2.2 Duygu ve Biliş.....	62
2.2.3 Duygu ve Öğrenme.....	66
2.6 Duygusal Tasarım.....	67
2.6.1 Renklerin Duygulara Etkileri.....	70
2.6.2 Şekillerin Duygulara Etkileri.....	72
2.6.3 Duygusal Tasarım ve Öğrenme.....	75
2.6.4 Sosyal Bilgilerde Duygusal Tasarım.....	78
2.7 İş Birlikli Öğrenme.....	81
2.7.1 Olumlu Başlılık.....	85
2.7.2 Bireysel Değerlendirilebilirlik.....	86
2.7.3 Yüz Yüze Etkileşim.....	86
2.7.4 Sosyal Beceriler.....	87
2.7.5 Grup Sürecini Değerlendirme.....	87
2.7.6 Eşit Katılım.....	88
2.7.7 Grup Ödülü.....	88

2.8 İş Birlikli Öğrenme Teknikleri.....	89
2.8.1 İş Birlikli Öğrenme.....	89
2.8.2 Akademik Çelişki.....	92
2.8.3 Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	92
2.8.4 Takım Oyunu Turnuva.....	94
2.8.5 Takım Destekli Bireyselleştirme.....	95
2.8.6 Birleştirilmiş İş Birlikli Kompozisyon.....	95
2.8.7 Grup Araştırması.....	95
2.8.8 Birleştirme (Jigsaw).....	96
2.8.9 Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim.....	98
2.9 Sosyal Bilgilerde İş Birlikli Öğrenme.....	99
2.10 İş Birlikli Dijital Öyküleme.....	104
Bölüm 3 Yöntem.....	108
3.1 Araştırmanın Modeli.....	108
3.2 Çalışma Grubu.....	109
3.3 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler.....	110
3.4 Çalışmanın Kapsamı.....	111
3.5 Deney Süreci.....	112
3.6 Veri Toplama Araçları.....	117
3.6.1 Başarı Testi.....	117
3.6.2 Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği.....	120
3.6.3 Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği.....	121
3.7 Verilerin Analizi.....	121
Bölüm 4 Bulgular.....	123
Bölüm 5 Tartışma ve Sonuç.....	131
Bölüm 6 Öneriler.....	145
KAYNAKÇA.....	147
EKLER.....	156
Ek-A Başarı Testi.....	157
Ek-B Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği.....	161
Ek-C Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği.....	162
Ek-D Pi ve Pb Gruplarına Uygulama Öncesi Gerçekleştirilen Sunum Görselleri.....	164
Ek-E Ni ve Nb Gruplarına Uygulama Öncesi Gerçekleştirilen Sunum Görselleri.....	165
Ek-F Nötr Duygusal Tasarım Grubu Uygulama Görselleri.....	166
Ek-G Pozitif Duygusal Tasarım Grubu Uygulama Görselleri.....	169
Ek-H Etik Kurul Kararı.....	172
Ek-I Araştırma İzni.....	174
Ek-J Ölçek İzni.....	175
Ek-K Savunma Düzelteleri.....	177

TABLolar LİSTESİ

TABLolar

Tablo 1 Robin (2006) Dijital Öyküleme Türleri.....	42
Tablo 2 Garrety (2008) Dijital Öyküleme Türleri.....	43
Tablo 3 Lambert (2008) Dijital Öyküleme Türleri.....	44
Tablo 4 Demografik Bilgiler.....	110
Tablo 5 Konu Başlıkları ve Kazanım Süreleri.....	112
Tablo 6 Deney Süreci 2. Aşama Tablosu.....	116
Tablo 7 Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu.....	119
Tablo 8 Çalışma Grubunun Son Testlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	123
Tablo 9 Dijital öyküleme yönteminde iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın öğrenme performansına etkisini gösteren ANOVA sonuç tablosu.....	124
Tablo 10 Dijital öyküleme yönteminde iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın tutuma etkisini gösteren ANOVA sonuç tablosu.....	125
Tablo 11 Dijital öyküleme yönteminde iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın sosyal duygusal beceri algısına etkisini gösteren sonuç tablosu.....	126
Tablo 12 Pozitif duygusal tasarım ile iş birlikli dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Örneklem T- Testi sonuçları.....	126
Tablo 13 Nötr duygusal tasarım ile iş birlikli dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Örneklem T- Testi sonuçları.....	127
Tablo 14 Pozitif duygusal tasarım ile bireysel dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Örneklem T- Testi sonuçları.....	128
Tablo 15 Nötr duygusal tasarım ile bireysel dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Örneklem T- Testi sonuçları.....	129
Tablo 16 Geleneksel tasarım ile bireysel öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Örneklem T- Testi sonuçları.....	130
Tablo 17 Geleneksel tasarım ile iş birlikli öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanlarına ilişkin Bağımlı Örneklem T- Testi sonuçları.....	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1	Dijital Öyküleme.....	54
Şekil 2	Plutchik'in Duygu Çarkı	71
Şekil 3	Ismael ve Ploeger (2019) Frekansları.....	72
Şekil 4	Alley (1981) Bebeksi Yüz Örneği.....	73
Şekil 5	İnsan-Biçimlilik Tasarım Örneği.....	74
Şekil 6	Nötr ve Duygusal Tasarım Materyalleri.....	77
Şekil 7	Deney Süreci.....	114



KISALTMALAR DİZİNİ

KISALTMALAR DİZİNİ

Pİ	Pozitif İş birlikli
PB	Pozitif Bireysel
Nİ	Negatif İş birlikli
NB	Negatif Bireysel
Gİ	Geleneksel İş birlikli
GB	Geleneksel Bireysel
SDBAÖ	Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler yaşamımızın birçok alanına etki etmektedir. Bu gelişmeleri takip edebilmek, teknolojiye ayak uydurabilmek ve eğitim ortamlarında kullanabilmek teknolojinin sağladığı olanakların önemini daha da artırmaktadır.

Öğrenme ortamlarının teknolojisiyle bütünleştirilmesi, günümüzde eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Araştırmalar, giriştiği eğitim ortamlarına entegre edilmesinin olumlu sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitim sürecindeki teknolojik gelişmelerin dikkate alınması ve öğrenme ortamlarına aktarılması gerekmektedir. İlk olarak, teknoloji öğrencilerini çekmekte ve motive etmektedir. Öğrenciler, görsel olarak zengin öğrenme materyalleriyle dolu bir öğrenme süreci öğrenen ihtiyacına cevap verebilmektedir. Bu da öğrenme sürecini daha aktif ve yoğun olmalarını sağlamaktadır. Öğrenenlere, kendi hızlarında ilerleyebilme, ilgi alanlarına yönelik içeriklere erişebilme ve öğrenme hızlarını kendi özelliklerine göre yönlendirebilme olanağı sağlamaktadır. Böylece, her çocuğunun kendine özgü bir öğrenme deneyimi yaşaması mümkün olmaktadır (Singh, 2021). Eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılması ile ortaya çıkan olumlu sonuçlar dikkate alındığında, öğrenme ortamları, teknolojide devam eden yeniliklere sürekli uyarlanmalı ve teknolojik gelişmeler öğrenme sürecine kapsamlı bir şekilde bütünleştirilmelidir (İsmail, 2019).

Teknolojideki hızlı ilerlemeler, adaptasyon süreçleri ve modern ülkelerin eğitim seviyelerini yakalayabilmek adına, eğitim öğretim ortamlarını her dönem çağın teknolojisine göre uyarlanmış, dijital cihazlar ile donatılarak teknolojik sınıflar haline gelmiştir (Kolburan-Geçer&Bakar-Çörez,2020). Dijital ortamların zenginleşmesi ile sadece sınıf ortamları da değil, teknolojinin eğitimde kullanılma amaçları da çeşitlenmektedir. Dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı ilk etapta bir dersin kazanımlarına ulaşmak olarak görülse de zaman içerisinde dijital çağa ayak uydurabilen

bireyler yetiştirme amacı eğitim araştırmacıları ve uzmanlarının eğitim planlamalarında bunu da göz önüne almasına neden olmaktadır (Kaya, 2019). Eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretim ortamları ile bütünleştirme gayesi öğrenci motivasyonunu yükseltici, üst düzey öğrenme performanslarını basite indirgeyerek öğrencilere karmaşık gelen ders içerikleri ve kazanımlarını kolaylaştırıcı, gerçek yaşam kesitleri ile öğrenme ortamlarına entegre edilebileceğini göstermektedir (Türker, 2019).

Yaşanan değişimler, eğitim sürecinde yer verilen yöntem ve teknikleri, seçilen araç ve gereçleri etkilemektedir. Günümüzde hızla gelişen dijital araçlar ve internet sayesinde hızlı bir dilgi dönüşümü yaşanmaktadır. Bilgi birikimin artması ile bilgi teknolojilerinde oluşan değişim ve gelişmeler kişi ve kurumları da etkilemiştir. Bu gelişmelerden eğitim süreci de etkilenmiştir. Akademik gelişimin yanı sıra öğrencilerin sosyal gelişimini de destekleyen ve sosyal duygusal gelişimini besleyen öğrenme ortamları ön plana çıkmaktadır. (Koltuk & Kocakaya, 2015). Teknolojik sınıf ikliminin yaratılmasında, öğrenenlerin eğitim süreçlerine dâhil olması teknoloji araçlarının aktif bir biçimde kullanılmasının önemi giderek artmaktadır.

Teknolojiye dönük eğitim materyallerinin önem kazandığı bu çağda, öğrencilerin teknolojiyi aktif kullanan ve tasarlayan konumunda olmasının kalıcı öğrenmeyi desteklemesi dikkat çekmektedir. Öğrencinin aktif öğrenmesini destekleyen materyaller arasında dijital öyküler/dijital hikâyeler de adından bahsettirmeye başlamıştır (Nair & Yunus, 2021).

Bilgi teknolojilerindeki değişim, öğrenci beklentileri ve algılama becerilerinin değişmesi ders içeriklerinin aktarılmasında da çeşitliliğe gidilmesini zorunlu kılmıştır. Geleneksel yöntemlerin dışına çıkılarak teknoloji ile harmanlanmış öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ön plana alınmış ve öğrenci merakına hitap edecek şekilde zenginleştirilmiştir. Tüm bu gelişmelerle birlikte dijital öyküler, kazanımların somutlaştırılmasında etkili bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, geleneksel hikâye anlayışını değiştirerek öykülerin dijital ortamda farklı araçlarla zenginleştirilmiş olarak sınıf ortamında kullanımına yol açmaktadır. Eğitimde yararlanılan hikâyelerin teknolojik gelişmelerle beraber dijital platforma iletilmesi hikâye anlatma geleneğine farklı bir boyut kazandırmıştır (Wu & Chen, 2020). Hikâyelerin dijital platforma aktarılması ile yeni bir öğretim yöntemi olarak dijital öykülemeyi ön plana çıkarmaktadır.

Pitler (2006), "Sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulanan teknoloji, yalnızca öğrencilerin öğrenmesini, anlamasını ve başarısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme motivasyonlarını da artırır, eleştirel düşünme becerini ve öğrenme performanslarını geliştirir." diyerek öğrencilerde çok yönlü gelişimi desteklediğini belirtmektedir (Pitler, 2006). Öğrencilerin özgün ve yaratıcı fikirler geliştirmelerine ve teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmalarına imkân sağlayan, eğitim alanında devrim niteliğinde görülen dijital öyküleme, günümüz teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarına entegre edilmesinde önemli bir yöntem olarak görülmektedir. Öğrenci merkezli olan dijital öyküleme yöntemi ile oluşturulan öğrenme ortamının, günümüz öğrencileri için ihtiyaç olarak görülen eleştirel düşünebilme bakış açısının, iş birlikli düzenlemenin, hikâye kurgulamanın, teknoloji okuryazarlığının, yaratıcılık ve araştırma gibi 21. yüzyıl bilgi ve becerilerini kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Bilici, 2021; Gürsoy, 2021; Hur, Cullen ve Brush, 2010; Lantz, Myers ve Wilson, 2020; Lazar ve diğ., 2020; Sagrı, Sofos ve Mouzaki, 2019; Sancar-Tokmak, Surmeli ve Özgelen, 2014). Dijital öyküleme, özellikle öğrencilerin derse olan ilgisini ve odak noktasını arttırmak için yaratıcı yöntemler arayan öğretmenler için uygun bir stratejidir. Ayrıca dijital öyküler, teknolojiyi temele alan proje ve etkinlik faaliyetlerinde öğrencilerin dikkatini çekerek aktif katılımcı olmalarını sağlamaktadır (Quigley, 2013).

Dijital öyküleme deneyiminin öğrencilerde akademik başarı, araştırma, sunum, düzenleme becerileri, tutum ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Demirer, 2013; Doğan ve Robin, 2008; Kahraman, 2013). Dijital öykülemenin popülerliğinin artmasına rağmen, dijital öyküleme alanında yapılmış detaylı çalışma eksikliği olduğu görülmektedir (Bilici ve Yılmaz, 2021).

Öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde; karmaşık bir yapının olduğu, zihinsel gelişiminin yanında duygu durumunun da öğrenme sürecinde etkili olduğu son dönemlerde üzerinde çokça durulan bir konu haline gelmiştir. Araştırmacılar bilişsel olmayan unsurların da öğrenme üzerinde etkisi olabileceği iddiasından yola çıkarak duyguların öğrenme performansı üzerindeki etkisini araştırmaya başlamışlardır. Özellikle öğrenme ortamlarında kullanılan materyallerde duygusal tasarım öğelerinden yararlanarak motivasyon, ilgi ve öğrenme çıktıları artırmayı hedeflemişlerdir (Münchow & Bannert, 2019; Wong & Adesope, 2021). Bu bağlamda, dijital öyküler gibi çoklu ortam materyallerinde duygusal tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak

tasarlanan öğrenme içerikleriyle hem bilişsel hem de sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi oldukça etkili bir yöntem olarak görülebilir.

Öğrenme sürecinde farklı bireysel özelliklerde öğrencilerin rekabet ederek, bireysel çalışarak veya iş birliği içinde bir arada olması sosyal duygusal gelişim anlamında farklı deneyimler sağlamaktadır. Özellikle iş birlikli öğrenme ortamlarında, öğrencilerde biz olma bilinci, özgüven ve olumlu amaç bağımlılığının getirdiği ait olma duygusu oluşmaktadır (Van Leeuwen & Janssen, 2019; Johnson & Johnson, 1991). İş birlikli öğrenme ortamında öğrencilerin kendini güvende hissetmesi sağlanarak fikir, duygu, düşünce ve bilgilerini rahatlıkla paylaşması teşvik edilebilir. Arkadaşları ile iş birliği içinde çalışan öğrenci, bireysel olarak sergilediği performanstan daha yüksek performans ortaya çıkarabilmektedir (Buckley, 2006).

İş birlikli öğrenmede, toplumu oluşturan bireylerin sahip olması gereken olumlu özellikleri elde etmekte önemli bir çıktı olarak görülmektedir. Öğrenciler, karşılaştığı sorunları çözebilen, aldığı sorumlulukları yerine getirebilen, uyumlu, saygılı, hoşgörülü ve duyarlı bir şekilde kendi varlığını sürdürebilen bireyler olarak yetiştirilmektedir. Dolayısıyla iş birlikli öğrenme, yüz yüze etkileşim, grup bilinci, bireysel karar alma, olumlu bağlılık ve sosyal becerilerin kullanımı gibi özelliklerin gelişmesi için gereklidir (İlgaz vd. 2018: 309). Geleneksel eğitim anlayışında sadece akademik bilgi ve dersler üzerinde yoğunlaşılırken, 2000'li yıllardan itibaren eğitim alanında sosyal duygusal becerilere verilen önem artmaya başlamaktadır. Öğrenenlerin sosyal duygusal gelişimlerinin de gözetilmesi gerektiğine göre eğitim faaliyetleri çeşitlenmektedir. Araştırmalar, sosyal duygusal becerilere sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, daha iyi anlatımlar kurduklarını, daha iyi bir zihinsel sağlığa sahip olduklarını ve daha iyi bir genel gelişim sergilediklerini göstermektedir (Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2020).

Sosyal duygusal gelişim, insanların diğer insanlarla ilişkilerini kurma, sürdürme ve yönetme becerilerini geliştirerek sağlıklı bir şekilde sosyal ve duygusal bağlar kurmalarını sağlayan süreçtir. Bu süreç, çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar devam eder. Sosyal duygusal gelişim, birçok faktörün etkileşiminden kaynaklanır. Bu faktörler arasında genetik özellikler, aile, arkadaşlar, okul, kültür, toplum ve deneyimler yer alır. Sosyal duygusal gelişim, özellikle çocukluk döneminde, anne-baba

ve diğer bakıcıların sevgi, ilgi ve desteği ile sağlanır (Aral ve ark., 2000, Cohen ve ark., 2005).

Çocukların sosyal gruplara dâhil olmaları, topluluğa uyum sağlama ve ilişkileri sürdürme becerileri sosyal işlevlerde büyük bir rol oynamaktadır. İş birliği uygulamaları, öğrenenlerin diğer insanlarla birlikte çalışma ve etkileşimde bulunma olanağını yaratmaktadır. Bir ekip içinde uyumlu çalışabilme, sorumluluk alma ve ortak yönetime uygun hareket etme becerileri iş birlikli çalışma ortamlarının kazandırdığı becerilerdir. Örneğin, atılganlık, çevresine güvenerek yeni insanlarla iletişim kurabilmesi, yeni deneyimlere açık ve sosyal etkileşime girişkenlik göstermesidir. Atılganlık, öğrenenin toplum içinde kendini ifade etme ve başkalarıyla etkili iletişim kurma becerisidir. Uyum becerileri, çocukların toplum kurallarına ve normlarına uygun davranışları ifade eder. Toplum içinde uyumlu ve ayrıcalıklı olmak, geride bırakmak ve gözetlemek uyum sağlamak için etkilidir. Kendini kontrol etme becerisi, çocukların duygusal tepkilerini yönetebilmesi, dürtüsel dışı doğru kontrol edebilmesi ve uygun davranışlarını sergilemesini ifade etmektedir. İlişkiyi başlatma ve sürdürme, çocuğun diğer insanlarla ilişki kurabilme, arkadaşlık kurma yeteneğini sürdürebilme ve sosyal etkileşimlerde aktif olabilme yeteneğini ifade etmektedir. Grupla bir işi yürütme becerileri, çocuğu bir ekip içinde rol alabilme, liderlik etme, iş bölümünü yapabilme ve ortak bir hedefe yönelik çalışabilme yeteneklerini ifade etmektedir. Duygularını ifade etme becerisi, çocukları algılama, ifade etme ve çalışmayı anlama sınırlarını ifade etmektedir. Bahsedilen becerilerde iş birlikli yöntemlerin işe koşulmasıyla kazandırılabilir (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012). Sosyal açıdan gelişmiş birey toplumun istekleriyle kendi ihtiyaçları ve istekleri arasında dengeyi sağlayabilir. İş birlikli öğrenme ve teknolojinin eğitim aracı olarak kullanılması ders tasarımlarının sosyal duygusal tasarım ilkeleri göz önüne alınarak şekillendirilmesi öğrencilerin sosyal duygusal gelişimine de katkı sağlamaktadır. Araştırma kapsamında da duygusal tasarım ilkeleri ön plana alınarak öğrencilerin derse karşı tutumu, becerisi ve akademik başarısına etkisine bakılmaktadır.

Sosyal Bilgiler, birçok farklı disiplinin birleşmesinden meydana gelmekte olup ilk ve ortaokul bünyesinde çağdaş düşüncelere sahip, iyi vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilimlerden belirlenmiş bilgi, beceri ve kazanımlara bağlı olarak öğrenenlere toplumsal yaşam ile ilgili davranışların ve tutumların aktarıldığı bir disiplindir (Bilgili, 2019). Akademik gelişimin yanı sıra sosyal bilgiler öğretiminde sosyal duygusal beceri

açısından da kendini geliştirebilen bireyler oluşturulmasında dijital öyküleme ve iş birlikli öğrenme yöntemi ön plana çıkmaktadır. Dijital öyküleme öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularını daha ilgi çekici ve anlaşılır hale getirmelerine yardımcı olan etkili bir öğretim stratejisidir. Dijital öyküleme, öğrencilerin görsel, işitsel ve yazılı materyalleri bir araya getirerek, öğrenme sürecinde daha aktif ve katılımcı olmalarını sağlamaktadır. Dijital öyküleme ile Sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilere tarih, coğrafya, kültür, vatandaşlık, ekonomi ve benzeri konularda gerçek hayat örneklerini kullanarak, daha somut ve etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, dijital öyküleme araçlarıyla, konularla ilgili resimler, videolar, müzikler ve diğer medya türleri kullanarak kendi öykülerini oluşturabilmektedir. Eğitim teknolojileri araçlarından biri olan dijital öyküleme, öğrenene kazandırdığı yetkinliklerden dolayı öğretmenler ve araştırmacılar tarafından ilgi görmektedir (Gürsoy, 2021; Kim & Li, 2021). Buna ek olarak dijital öyküleme yöntemini destekleyenler, belirlenmiş 21. yüzyıl becerilerinin 18'inin bu yöntem ile gerçekleştiğini savunmaktadırlar. Sosyal duygusal açıdan farkındalığa sahip, öz yeterlilik algısı gelişmiş, empati becerisine sahip kişilik yapısının gelişimine katkı sağlamaktadır (Jakes, 2006; Jeong vd., 2019). Bu bağlamda Sosyal bilgiler öğretiminde sözel bilgilerin öğrencinin dikkatini çekecek, motivasyonunu arttıracak, sosyal duygusal gelişimini destekleyecek farklı yöntemlerle öğretilmesi daha verimli sonuçlar alınmasını beklenmektedir. Teknolojinin ve duygusal süreçlerin dâhil edildiği öğrenme ortamları oluşturulmasının tutumun artırılmasında etkili olması beklenmektedir. Tüm bu öğrenme ortamını oluştururken duygusal tasarım ilkeleri ve iş birlikli öğrenme yöntemi göz önüne alınarak içerik aktarımına gidilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde duygusal tasarım ise, öğrencilerin öğrenme sürecine motive olmalarına yardımcı olan bir öğretim stratejisi olarak görülmektedir. Duygusal tasarım, öğrencilerin duygusal zekâlarını ve sosyal becerilerini geliştirirken, öğrenme sürecinde daha olumlu bir deneyim yaşamalarına da yardımcı olmaktadır (Mayer ve Estrella, 2014). Sosyal bilgiler dersinde duygusal tasarım, öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı duyguları deneyimlemelerini ve ifade etmelerini sağlar. Bu duyguları deneyimlemek ve ifade etmek, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha da motive olmalarını sağlamaktadır. Pozitif duygusal tasarım yaklaşımı esas alınarak çekici tasarım unsurlarının kullanılması, öğrenenlerde olumlu bir duygu hali uyandıracak, bu da materyal için sarf edilen bilişsel katılımı etkileyeceği için öğrenme bundan olumlu bir

şekilde etkilenecektir. Bu bağlantılar, öğrencilerin daha sonra bu bilgileri hatırlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmaktadır (Mayer ve Estrella, 2014; Park vd., 2015). İş birlikli öğrenmenin öğrencilere kattığı olumlu yansımalar da benzer şekilde öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etmektedir (Camnalbur & Mutlu-Bayraktar, 2018). Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken'in (2004) araştırması, deney grubunda iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı ve kontrol grubunda geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı Fen Bilgisi dersindeki öğrenme performanslarını ve derse yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sekiz haftalık bir uygulama sürecinden sonra yapılan son test verilerine göre, iş birlikli öğrenme grubunun geleneksel öğrenme grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da iş birlikli öğrenme yönteminin Fen Bilgisi dersindeki öğrenme performansı artırdığını göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada da sosyal bilgiler dersinde dijital öyküleme ve iş birlikli öğrenme yöntemi tasarım ilkeleri göz önüne alınarak deney grubunda uygulanmıştır. Akademik gelişim ile öğrencilerin derse karşı tutumunun ve sosyal duygusal beceri gelişimi üzerinde etkili olup olmamasına bakılmıştır.

1.2 Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretiminde “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında dijital öyküleme yaklaşımının iş birlikli öğrenme yöntemi ve duygusal tasarımla birlikte kullanılmasının öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisi nedir?

1.3 Alt Problemler

1. Dijital öyküleme yönteminde, iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın öğrenme performansına birlikte etkisi nedir?
2. Dijital öyküleme yönteminde, iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın Sosyal bilgiler dersine karşı tutuma birlikte etkisi nedir?
3. Dijital öyküleme yönteminde, iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın sosyal duygusal beceri algısına birlikte etkisi nedir?

4. Pozitif duygusal tasarım ile iş birlikli dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Nötr duygusal tasarım ile iş birlikli dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Pozitif duygusal tasarım ile bireysel dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Nötr duygusal tasarım ile bireysel dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Geleneksel tasarım ile bireysel çalışan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Geleneksel tasarım ile iş birlikli çalışan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

Günümüzde neredeyse her alanda yaşanan değişimin sonucunda eğitimin öneminin de giderek arttığı görülmektedir. Verilen eğitimler ve uygulamalar okul etkinlikleri ile sınırlı kalmayıp yaşamın her alanını kapsayacak biçimde genişlemiştir (Arabacı, 2021). Toplumlar üzerinde eğitimin etkisi gün be gün artarken, bu durum kişinin yaşadığı ülkenin gelişmişlik düzeyini de paralel olarak artırmaktadır. Günümüzde dijitalleşmenin etkin ve yaygın olduğu alanların başında eğitim gelmektedir (Parlak, 2017). Dijital dönemin iki ana unsuru bilgisayar ve internete erişimdir. Bunlara sahip olan öğrenciler dijital eğitimlerini daha rahat gerçekleştirmektedirler (Parlak, 2017).

Çocukları dijital kültürden bağımsız yetiştirmek günümüz dünyasında imkânsızdır. İhtiyaçlara göre şekillenen eğitim dijitalleşmeden ve bunun getirdiği kültürden ayrı düşünülmemelidir (İnci, Akpınar ve Kandır, 2017). Çağın değişimleri

öğrencilerin odak noktasını teknolojiye yönlendirmektedir. Kolay ulaşım ve erişim, sanal dünyanın sunduğu imkânlar cazip hale gelmektedir. Araştırma kapsamında katılımcılar 5.sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Bu yaş grubu öğrencilerinin teknoloji eğilimi, günümüzdeki teknolojik gelişmelerle birlikte hızla artmaktadır. Genellikle öğrenciler; akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar, oyun konsolları ve diğer teknolojik cihazlarla oldukça aşina olabilmektedir. Öğrenciler, interneti daha sık kullanarak, çevrimiçi oyunlar oynayarak, video izleyerek ve sosyal medya platformlarını kullanarak iletişim kurarak zamanlarını geçirmektedir. Ayrıca, teknolojik araçları kullanarak ödevlerini yapma ve araştırma yapma gibi akademik faaliyetlerinde de yararlanabilmektedir.

Bu yaş grubundaki öğrencilerin akranlarını önemsemeleri, sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişim için önemlidir (Kay- Sağlam, 2020). Özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminde, çocuklar arkadaş edinme ve ilişki kurma becerilerini geliştirmektedirler. Akranlarıyla etkileşim kurmak, çocukların sosyal becerilerini, empati yeteneklerini, iletişim becerilerini, dayanışma duygusunu ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu, çocukların olumlu bir benlik saygısı ve özgüven geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Bu gelişim göz ardı edildiğinde, sosyal ve duygusal gelişimlerinde kritik dönemde yaşanan aksaklıkların olması bütün bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimini de olumsuz etkilemektedir (Mc Collow ve Hoffman 2019).

Alanyazında değinilen dijital hikâye yöntemi uygulamalarına ait olumlu düşünceler, öğrenme ortamlarına entegre edilmesi açısından etkili olduğu fikri gibi (Kocaman-Karoğlu, 2015), öğretmen ve öğrenenlere çoklu ortam teknolojilerini derslerle bütünleştirme olanakları da yaratmaktadır (Heo, 2009, Robin, 2008). Öğrenme ortamlarında dijital hikâye yöntemi edebiyat çalışmaları, tarih, dil öğretimi yaratıcı yazma, öğretmen eğitimi, matematik ve düşünme, sağlık eğitimi, sosyal ve kültürel çalışmalar, gibi geniş bir yelpazede kullanım olanağına sahiptir (Kocaman-Karoğlu, 2015a; McLellan, 2006; Robin, 2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yayıldığı bu çağda, eğitim ortamlarında da teknolojiden yararlanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Teknolojinin öğrenme ortamlarını çeşitlendirmesi ve yeni öğretim yöntemlerine katkı sunması bütün dünyada aktif biçimde kullanımının yaygınlaştırmaktadır (Opperman, 2008).

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında dijital öyküleme yaklaşımının iş birlikli öğrenme yöntemi ve duygusal

tasarımla birlikte kullanılmasının öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın 5. sınıf seviyesinde yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın 5. sınıf seviyesinde yapılmasının nedeni, sosyal bilgiler ders saatinin yetersizliği ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının konu yoğunluğunun fazla olmasıdır. Dijital öykülerin öğrencilerin kazanımlara yönelik hatırlama ve günlük yaşamla bağlantı kurma durumlarını kolaylaştırdığı ve analiz becerilerini artırdığı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersi dijital öyküleme çalışmalarında çok fazla tercih edilmemiştir. Oysaki konu alanı ve içeriği bu tarz etkinliklere yatkındır. Bu çalışmada da dijital öyküleme yönteminin 5. sınıf Sosyal Bilgiler “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında uygulamasına karar verilmiştir. Yapılan araştırmayla ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital öyküleme yönteminin duygusal tasarım öğeleri ile harmanlanarak kullanılması ve bireysel çalışmaya karşı iş birlikli çalışmanın öğrencilerin öğrenme performanslarına, derse olan tutumuna ve aynı zamanda sosyal duygusal becerilerine olan katkısı incelenmiştir. Dijital öykülemenin olumlu katkılarının birçok çalışma ile ortaya konulmuş olması, yeni araştırmalarda farklı yöntemlerin sürece dâhil edilmesinin önemini belirgin kılmıştır. Yaş grubu ve gelişim özellikleri dikkate alınarak seçilen iş birlikli ve duygusal tasarımın etkilerinin incelenmesi bu araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiştir.

1.5 Araştırmanın Önemi

Toplumların sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için yetişen bireylerin önemi büyüktür. Eğitim, bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değer ve normlar kazanmalarını sağlayarak, toplumun ihtiyaçlarına ve amaçlarına uygun bir şekilde yetişmesini hedeflemektedir.

Eğitim, teknolojik ilerlemeyi takip etmeyi, küresel kavramları içselleştirmeyi ve kültürel çevreyi özümsemeyi sağlamalıdır. Bu şekilde, bireyler gereksinimlerine uyum sağlayabilecek ve yararlanabilecek donanımlara sahip olabilmektedirler (Alkan, 2005). Eğitim kurumlarının temel görevlerinden biri, bireylerin çağın gereksinimlerine karşılama ve kendilerini geliştirme fırsatları sağlamaktır. Bu bağlamda, eğitim kurumları, bireylerin kültürel, teknolojik ve ekonomik sonuçları algılamasında, küresel dünyada başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlilikleri kazanmalarında etkilidir. Eğitim kurumları bireylere, öğrenim sürecinde eleştirel düşünebilmeyi, sorgulamayı,

farklı perspektifleri değerlendirmeyi, verileri analiz etmeyi yaratıcı dūřunmeyi kazandırma amacını taşır (Köprölü ve Korkmaz, 2022).

Öğrenenlerin dikkate alınması gereken özelliklerinden biri de duyuşsal becerileridir. Duyuşsal beceriler öğrenenlerdeki tutum oluşturma süreçleri ile ilişkilidir (Brown, 2001). Öğrenenlerin içinde bulunduğu eğitim süreçlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri öğrenme performanslarının artmasına katkı sağlarken, olumsuz tutum geliştirmeleri ise öğrenme performansının düşmesine etki etmektedir. Yapılan araştırmalar sonucu öğrencilerin okula karşı tutumu ile öğrenme performansı arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ortaya çıkmakta, derse, konuya ve kazanıma yönelik geliştirilen tutumun öğrenme performansını nasıl artırıp azalttığını ortaya koyulmaktadır. (Atik ve Özer, 2020; Yıldırım, 2019).

İçinde bulunduğumuz dijital çağda, teknolojik ve bilişsel ilerlemenin eğitim alanına yansısıyla birlikte yaklaşım, yöntem, strateji, model, araç-gereç ve tekniklerde de farklılaşmayı beraberinde getirmiştir. Yaşananlar doğrultusunda sınıflarda dijital ve teknolojik araçların kullanımı ön plana çıkmaktadır. Bu teknolojiler arasında yerini alan dijital öyküleme uygulamasının iletişim becerileri, akademik başarı, ilgi ve motivasyona sağladığı avantajları doğrulayan deneye dayalı kanıtlar sağladığı alanyazında görebiliyoruz (Nair & Yunus, 2021). 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için sınıf içi etkinliklerde ve öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde kullanılan dijital öyküleme yöntemi öğrenenlerin, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, yaratıcılık vb. becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır (Brown, Bryan & Brown, 2005; Göçen, 2014).

Eğitim sürecinde kullanıldığında birçok olumlu etkisinden söz edilen dijital öykülemenin, farklı yöntemlerle birlikte kullanıldığında bilişsel ve duyuşsal gelişime sağlayacağı katkıların incelenmesi bu süreçte yeni bulguların yorumlanması açısından önemlidir. Aynı zamanda farklı örneklemlerde yapılan çalışmalar da alanyazına yeni açıklamalar eklemeyi sağlamaktadır. Uluslararası alanda okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğrenim düzeyine gelinceye kadar her aşamada sıklıkla kullanılan dijital öyküleme yöntemi Türkiye’de ise, okul öncesi, özel eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde kullanılmaya başlayan yeni bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Karakoyun, 2004). Teknolojinin öğrenme sürecine entegre edilmesi, sosyal-duygusal öğrenmeyi de ön plana çıkarmaktadır. Dijital öyküleme öğrenenlerin sosyal,

duygusal becerilerini geliştirmek için sözel ifadeler, mzikselle ve beden dili gibi ögelerle sunulan içerikleri zenginleştirir. Aynı zamanda, öğrenenler kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak aktif bir katılım göstermektedirler. Teknolojik araçlar ve yazılımlar, öğrenme olanaklarını çeşitlendirme konusunda öğretmene verimli seçenekler sunar. Öğrenenler için geliştirme programları ve yazılımlar, öğrenenlerin ilgi ve beklentilerine hitap etmesi açısından motivasyonu artıran bir etken olarak değerlendirilebilmektedir. Bu tür dijital araçlar, öğrencilerin daha etkileşimli bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Kol, 2022). Öğrenenlerin eğitim ğretim süreçlerine etkili bir şekilde katılmaları için süreç esnasında Web 2.0 araçlarından da yararlanılmalıdır. İçerik açısından her türlü konu ve kazanıma uygun şekilde kullanıma hazır olan araçların eğitim materyali olarak derslere entegre edilmesi ile öğrencilerin derse yönelik ilgisinin artmasına, güdülenmesine, öğrenme performansına pek çok katkısı bulunmaktadır. (evik vd, 2017; Gülmez, 2019; elik & zen, 2020; Girgin, 2020; Erbaş, 2020; ner, 2020; Akın & Aslan, 2021; Yıldız & şahin, 2022).

Bu alışmada, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında, dijital öykülemeyi iş birlikli yöntemle ve duygusal tasarımıyla uyguladığımızda ortaokul ğrencilerinin hem öğrenme performanslarına hem de tutum ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisinin araştırılmasının yapılmış araştırmaların ötesinde bulgular sunması önem taşımaktadır. Yapılan araştırma alanyazın incelendiğinde de alana örnek teşkil edecektir. Duygusal tasarımın iş birlikli öğrenmeyle birleştirilmesi, öğrenme deneyimini daha zengin ve etkileşimli hale getirebilir. Duygusal tasarım unsurlarının kullanımıyla, öğrenme ortamı dikkat çekici hale getirilerek olumlu bir atmosfer yaratılabilir. Bu da öğrencilerin motivasyon seviyelerinin güçlü olmasına, ilgi düzeylerinin yükselmesine ve belirli öğrenme performanslarının iyileşmesine katkı sağlayabilir. Dijital ykleme üzerine yapılan çalışmalarda sadece dijital ykleme yönteminin etkisi ve sonuçları üzerine odaklanılırken bu çalışmada dijital ykleme yöntemi bireysel öğrenmeye karşı iş birlikli öğrenme ile uygulanmıştır. Ayrıca ortaya çıkan dijital öykülerde duygusal tasarım unsurları kullanılarak öykülerde nötr ve pozitif tasarım unsurlarının öğrenenler üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu açıdan bakacak olursak alanyazında benzer örneklerine rastlanmamıştır.

1.6 Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerin pozitif ve nötr tasarım yapan grupları ve geleneksel tasarım gruplarını eşit düzeyde etkilediği,
2. Pozitif ve nötr tasarım yapan gruplar ile geleneksel tasarım yapan grupların benzer eğitim geçmişlerinin ve teknoloji deneyimlerinin olduğu,
3. Pozitif ve nötr tasarım yapan gruplar ile geleneksel tasarım yapan grupların birbirleriyle etkileşimde bulunmadıkları,
4. Araştırmaya dâhil edilen tüm grupların veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2021-2022 Eğitim- Öğretim yılının bahar yarıyılıyla,
2. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı bir özel okulun 5. sınıfındaki 6 farklı sınıfta öğrenim gören 144 öğrenciyle,
3. Sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanına ait kazanımlarla,
4. Araştırma kapsamında kullanılan öğrencilerin oluşturduğu dijital öykülerle,
5. Veri toplama araç ve yöntemleri olarak kullanılacak başarı testi, tutum ölçeği, sosyal duygusal beceri algısı ölçeklerinden elde edilecek verilerle,
6. Çalışma da kullanılan gruplara aynı öğretmen tarafından anlatılan derslerle,
7. Öğrenme süreci 6 hafta ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Öğrenme Performansı: Bir öğrencinin öğrenme sürecindeki başarı düzeyini ifade eder.

Tutum: Belli bir algılama biçimi (TDK, 2018). Bir şey hakkında yerleşik bir düşünme veya hissetme biçimi.

Başarı testi: Çalışmada belirlenen kazanım ve öğrenme alanına uygun olarak kullanılan geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olan testtir.

Dijital öyküleme: Dijital öyküleme, çeşitli dijital öğeleri bir anlatı yapısı içinde birleştiren bir multimedya sunumudur. Medya metin, resim, video, ses, sosyal medya öğeleri ve etkileşimli öğeleri içerebilmektedir.

İş birlikli Öğrenme: Öğrenenlerin bireysel ve birbirlerinin öğrenmelerini artırmak amacıyla birlikte çalışmalarına olanak sağlayan küçük grupların öğretimsel kullanımıdır.

Duygusal Tasarım: Emotional Design” olarak adlandırılan duygusal tasarım kavramı, insanlar ve ürün arasında duygusal düzeyde bağ oluşturma ve belirli duyguları uyandırma düşüncesidir.

Bölüm 2

Alanyazın Taraması ve Kurumsal Çerçeve

2.1 Dijital Öyküleme Çalışmaları

Yüksel'in (2011) araştırmasında, anaokulu sınıflarında dijital öyküleme anlatımının bir öğretim aracı olarak kullanılmasının önemini göstermeye çalışmıştır. Okulöncesi öğretmenleri için dijital öyküleme yöntemi çalıştayına katılım sonrasında odak grup görüşmeleri, bireylerle görüşmeler ve gözlemler yoluyla veriler toplanmıştır. Her biri yaklaşık 20 öğrenci ve bir öğretmenden oluşan beş anaokulu sınıfının verileri değerlendirilmiştir. Karaolu (2016) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşüne göre öğrencilerin gerçek dünya deneyimleri yaşamalarını sağlayan, aktif katılımlarını teşvik eden ve teknolojik gelişimlerini ilerleten dijital öyküleme uygulamalarının kullanılmasını desteklemektedir.

Demirer (2013) çalışmasında Türkiye'deki dijital öyküleme çalışmaları kapsamında web tabanlı dijital öyküleme (e-öykü) sistemini yeni bir uygulama olarak kullanmayı ve ilköğretime etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. İlkokul 6. sınıf Sosyal bilgiler dersi bağlamında bilgisayar tabanlı ve web tabanlı dijital öykü yönteminin etkileri incelenmiştir. Dijital öyküleme aktivitelerinin öğrencilerin akademik performans, derse karşı tutum, motivasyon ve çalışma becerilerini kullanma biçimlerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi

kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezindeki özel bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. 6. sınıfta öğrenim görmektedirler. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 6. sınıf Sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında tamamlanmıştır. Çalışma üç gruba ayrılmıştır: bir kontrol grubu, rastgele seçilen iki deney grubu. Web tabanlı sistem üzerinde yapılan dijital öyküleme çalışmalarının etkileri birinci deney grubunda, bilgisayarlar da paket programlar kullanılarak yapılan çalışmaların etkileri ise ikinci deney grubunda değerlendirilmiştir. Kontrol grubunda ise sadece Sosyal Bilgiler öğretim programı kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri tanımlayıcı istatistikler, tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ve çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) çalışması kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler üzerinde durum çalışması deseni kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, deneysel uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum, motive edici inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarının sadece programı kullanan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla arttığını göstermiştir.

Kahraman (2013) doktora araştırmasında ortaokul dokuzuncu sınıf fizik derslerinde kuvvet ve hareket konulu dijital öykülerinin kullanılmasının öğrencilerin performans ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki bir lisenin dört şubesinde öğrenim görmekte olan 115 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada karma bir metodoloji kullanılmıştır. Nicel yöntem olarak yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desen modeli kullanılmış ve sebat testi eklenmiştir. Katılımcılara Güç ve Hareket Başarı Testi ve Fizik Motivasyon Ölçeği kullanılarak ön test, son test ve kalıcılık testleri uygulanmış ve sonuçlar incelenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde deney grubunun avantajının istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu belirlenmiştir. Fizik Motivasyon Ölçeği kontrol grubunun puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu için sonuçlar deney grubu için daha olumlu olmuştur. Araştırmanın akademik başarı açısından bulguları Seat ve Kocakaya'nın (2017) çalışmasında bulunanlarla uyumludur.

Smeda ve arkadaşlarının (2014) yürüttüğü araştırma projesi, dijital hikaye anlatımını kullanarak yapılandırmacı bir öğrenme yollarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, bir Avustralya okulunda yapılan çok alanlı bir vaka çalışmasıdır. İlk ve orta

dereceli sınıflardaki öğrenciler ve öğretmenler, dijital hikâye anlatımına dayalı olarak kalıcı öğrenme deneyimlerine katılmışlardır. Çalışmada girdi güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için çeşitli veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde değerlendirme tabloları kullanılırken, nitel verileri toplarken görüşmeler ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Bu karma desenli bir yöntem kullanılarak, dijital hikâye anlatımının öğretimi ve öğrenme sonuçlarının belirlenen hedefi ne kadar geliştirdiğini görmek amacıyla dijital hikayeler kullanılmıştır. Dijital hikâye anlatımının, öğretim mesajlarını öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirerek daha ilgi çekici ve heyecan verici öğrenme ortamlarını oluşturmak için güçlü bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Dijital öykü anlatımının, öğrencinin derse katılımını artırdığı ve öğrenciler için daha iyi eğitim sonuçlarını elde etme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür.

Karakoyun (2014), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adayları tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin uygulanması sırasında öğretmen adaylarının ve öğrencilerin bakış açılarını incelemeye çalışmıştır. Araştırma durum çalışması olarak planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun 6. sınıfındaki 47 çocuk ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) anabilim dalında öğrenim gören 8 dördüncü sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmanın iki aşaması vardı. Çalışmanın ilk aşamasında BÖTE bölümü dördüncü sınıf öğretmen adayları 2012–2013 güz döneminde dijital öyküleme etkinlikleri konusunda eğitim almıştır. İkinci aşamada ise öğretmen adaylarına dijital hikaye anlatımı etkinlikleri eğitimi verilmiştir. 2012-2013 yılı bahar yarıyılında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ilkokul 6. sınıf çocukları ile dijital hikaye anlatımı konusunda online eğitim verilmiştir. işlerine gittiler. Araştırmanın verileri video kaydı, yarı yapılandırılmış görüşmeler, günlükler, öğrenci çalışmaları ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dijital hikaye anlatımının kullanılması öğrencilerin konuyu anlamalarını geliştirmiş ve sınıf etkinliklerine katılımlarını artırmıştır. Ek olarak, dijital araçları içeriğe göre değiştirme sürecinde uzmanlığa sahiptirler. Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy'da (2017) yapılan araştırmanın sonuçları, Karolu (2016) ve Yamaç'ta (2015) temel alınan bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Seat ve Kocakaya (2015), dijital öykü yönteminin öğrencilerin 21. yüzyıl fizik öğretimindeki yeterlikleri üzerindeki etkilerini öğrencilerin bakış açısından incelemeyi amaçlamışlardır. 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Van ilinde bulunan bir meslek lisesinde öğrenim gören 32 öğrenci 6 hafta süreyle çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda aktif olarak dijital öyküleme anlatımıyla uğraşan öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji becerileri, öğrenme ve yenilenme yeteneklerinin yanı sıra yaşam ve mesleki becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğrenme becerileri (Kaya, 2014) ve teknoloji becerileri (Tunç, 2016) açısından Tunç (2016) ve Demirer (2013) tarafından yapılan çalışmalarla doğrulanmaktadır.

Yamaç (2015) tez araştırmasında, dijital öykülerin kırsal kesimdeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini nasıl etkilediğini anlamaya çalışmıştır. Bir eylem araştırması projesi olarak oluşturulan bu çalışmada, uygulama öncesi ve sonrasında alınan ölçümler kullanılarak öğrencilerin yazma performansı ve yazma bilgileri detaylandırılmıştır. Buna ek olarak, dijital bir öykü ile anlatı oluşturma sürecini kapsamlı ve derinlemesine incelemek için gözlem formları ve alan notları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, ses ve video kayıtları, öğrenci günlükleri, makaleler ve öğrenci ürünleri kullanıldı. Çalışmanın bulguları, dijital öykülemenin çocukların okuryazarlık konusunda yeni bakış açıları oluşturmaya yardımcı olduğunu, yeteneklerini ve becerilerini artırdığını gösteriyor. Öğrencilerin yazma sürecine katılma isteği ve motivasyonu, sınıfta dijital öykü ile artan öğrenci etkileşiminin bir sonucu olarak da arttı. (2017) Baki ve Feyziolu; Yamaç ve Ulusoy (2016) ilgili bir çalışmada bu çalışma ile tutarlı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırmaların bulguları Baki (2015) ve Rall'in (2014) tezleri tarafından da desteklenmektedir.

Yörük (2015) tarafından yapılan çalışmada dijital öyküleme yaklaşımının çeşitli özelliklere göre öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi incelenmiştir. 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Elâzığ merkez ilçede bulunan iki okuldan sosyoekonomik düzeyi birbirine yakın 265 beşinci sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Hem nicel hem de nitel verilere bakılan çalışmada üç ayrı grup incelendi. Değerler eğitimi programı olan ve olmayan iki farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Değerler eğitimi vermeyen A ortaokulunda 62 katılımcılı tek gruplu ön test-son test deneysel desen; değerler eğitimi veren ortaokul B'de ön test-son test uygulanmıştır. 203 katılımcı kontrol gruplu tasarım çalışmasına dahil edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere bir ay boyunca

haftada bir uygulama için seçilen dört değerin her biri için oluşturulan dijital öyküler gösterildi. İşlemin sonunda, eğitmen ve öğrenci geri bildirimleri toplandı. Araştırma sonrasında görüşme sorularının cevapları incelendiğinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür. Yine Yörük ve Ac (2016) araştırmalarında aynı sonuçlara varmışlardır. Balaban (2015), dijital hikayelerin değerler üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır.

Erişti (2016) çalışmasında dijital öyküleme anlatımının öğrenci yaratıcılığını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmaktadır. Araştırma, Eskişehir ilinde bir ilköğretim okuluna devam eden altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 58 sekizinci ve sekizinci sınıf çocuğu katıldı. Öğrencilerin kendi dijital öykülerini ortaya çıkarmıştır. Hikâyenin yazımı boyunca öğrenciler fikirlerini ve görsel gerekçelerini ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulguları, araştırmacıları dijital öykü anlatımının öğrencilerin özgün düşünce kapasitelerini artırdığı sonucuna götürmüştür. Öte yandan Öztürk ve Tunç (2017), dijital öyküleme projesinin Güzel Sanatlar lisesindeki 50 öğrencinin grup çalışmasına ve iletişim becerilerine etkisini incelemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 19 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilere takım çalışması, etkili iletişim ve yaratıcılığı öğretmek için dijital öyküleme anlatımı kullanmanın faydalı olduğunu göstermiştir. Dijital öyküleme anlatımı için öğrenci yaratıcılığını artırma açısından, bu çalışmanın sonucu önceki çalışmanın sonucuyla karşılaştırılabilir. Ek olarak, dijital öyküleme anlatımı üzerine yapılan diğer araştırmalar, sosyal becerilerin ve Cığerci'nin (2015) dinleme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar arasında Balaban (2017) sanal öğrenme yeterlikleri; Karakoyun (2014) 21. yy becerileri; Özer (2016) kelime tutma kapasitesi; Sarıtepe (2017) yansıtıcı düşünme becerileri; ve Tatlı ve Bayramolu (2015) çalışmalarında olumlu etkisini gözlemlemiştir.

Balaban (2016) tarafından yapılan çalışmada dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı 2014 bahar yarıyılında Mustafa Kemal Üniversitesi Kırhan Meslek Yüksekokuluna kayıt yaptıran 20 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. İki veya üç kişiden oluşan toplam yedi gruba ayrılan çalışma grubunun öğrencileri, konusu sosyal kurallar olan dijital öyküler oluşturdular. Tek grup ön test-son test paradigması kullanılarak yarı deneysel desende kurgulanan araştırmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarını ölçmek

için Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, dijital öyküleme anlatımının daha popüler hale geldiğini gösterdi.

Yürük ve Atıcı (2016) yılında 265 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, değerler öğretiminde kullanılan geleneksel öykülerin çağdaş versiyonu olarak düşünülebilecek dijital öykü anlatımı yönteminin öğrencilerin değerleri kazanmalarına etkisini incelemiştir. Araştırma verileri değerler eğitimi uygulayan ve uygulamayan iki ayrı okuldan toplanmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen değerler eğitimi uygulanmayan okulda 62 katılımcı ile tek grup ön test ve son test ile değerler eğitimi uygulanan okulda 203 katılımcı ile ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu çalışmada ortaokul Sosyal bilgiler müfredatında yer alan “Değerler Eğitimi” konusu kapsamında nezaket, cömertlik, sorumluluk ve misafirperverlik erdemlerine ilişkin toplam 11 dijital öykü oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere, uygulamada seçilen dört değer olan hoşgörü, misafirperverlik, sorumluluk ve yardımseverlik için oluşturulan dijital öyküler haftalık temalar halinde sunulmuştur. Sonuç olarak iki okulun öğrenim sonunda ki değerlendirmelerine bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında değerler eğitimi programı uygulayan okula göre anlamlı bir bulunmamaktadır. Değerler eğitimi programı uygulamayan okuldaki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Şeker (2016) tarafından yapılan çalışmada Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde meydana getirilen dijital öyküler değerlendirilerek, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital öykülere ilişkin görüşleri dikkate incelenmiştir. Araştırma grubunu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıfa kayıtlı 35 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Konuyu daha fazla araştırmak için, vaka çalışması metodolojisinin kullanıldığı bu çalışmada hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve dijital öykü değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bireysel başarılarını değerlendirmek için kullanılan Bireysel Performans Derecelendirmesini oluşturmak için Dijital Öykü Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmayı gerçekleştirdikten sonra, öğretmen adayların yazdıkları senaryolara uygun görsel ve müzik bulma da güçlük çektikleri belirlenmiştir.

Aitkuzhinova-Arslan, Gün ve Üstünel (2016), okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta dijital öyküleme anlatımını nasıl kullandıklarını ve bunu yaparken karşılaştıkları

zorlukların öğrencilerin akademik ilerlemesini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Dijital öyküleme anlatımı aşamalarına katılımlarının ardından öğretmenlerle kapsamlı bir fenomenolojik görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemleri arasında odak grup görüşmeleri ve gözlem yer almaktadır. Veriler, her biri yaklaşık 20 öğrenci ve bir öğretmenden oluşan beş anaokulu sınıfından sağlanmıştır. Çalışmanın bulguları, küçük çocukların öğrenme ortamlarında dijital öykü anlatımının kullanılmasının öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olduğu sonucuna götürmüştür. Öğretmenler, ebeveynler ve müfredat tasarımcıları, bu bağlamda ve araştırma boyunca çocukların eğitiminde teknoloji araçlarının kullanımına vurgu yapmışlardır.

Dijital öyküleme anlatımının, medya okuryazarlığına ve kültürel yeterliliğin gelişmesine etkisi Grant & Bolin (2016) tarafından incelenmiştir. Çalışmaya Midwest Üniversitesi'nden 96 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak için bir anket kullanılmıştır. Çalışma, dijital öyküleme anlatımı, ders materyali ve kültürel yeterlilik pedagojisini entegre ederek 45 öğrencinin başarılı olabileceğini ve sınıf ortamlarında teknoloji kullanımına odaklanarak sosyal konularda farkındalık yaratacağını ortaya koymuştur. Shelton, Archambault ve Hale (2017) 7 haftalık bir sürecin sonunda öğretmen adaylarının dijital öyküleme videolarını oluşturmuş ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları başka bir çalışmada bu yaklaşımın gelecekteki sınıflarında nasıl kullanılabileceğini değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan giriş ve çıkış anketlerini içeren dijital öyküler toplanmış ve bunlardan nitel ve nicel veriler incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları konunun bağlamına uygun filmler üretmişler ve dijital öyküleme anlatımı eğitimin algılanan değerini ve motivasyonunu artırmıştır. Bu ortamda dijital öyküleme anlatımı, konuları öğretmenler için ilgi çekici hale getirir. Kim (2015), öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikâyelerin üniversite öğrencilerinin yaratıcılığını ve öğrenilen kavramları uygulama becerilerini nasıl etkilediğini araştırıyor. Çalışmaya 100 lisans öğrencisi katılmıştır. Çalışmada başarı testi, Yaratıcılık Kişilik Ölçeği ve Akış Hal Ölçeği verileri kullanılmıştır. Çalışma, öğrencilerin akademik performansında ve yaratıcılığında bir gelişme olduğunu buldu. Çalışma, dijital hikâyeler oluşturan çocukların yaratıcılık ve akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna vardı. Konuyla ilgili üniversitelerde yapılan araştırmalar bağlamında söz konusu araştırmalar Figg &

McCartney (2010) ve Ong (2017) tarafından yapılan çalışmaların bulgularını da doğrulamaktadır.

Preradovic, Lesin ve Boras (2016) Hırvatistan'da yaptıkları deneysel çalışmada, dijital öyküleme anlatımının matematik öğretimi üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştılar. Çalışma, dijital öyküleme anlatımını kullanan deney grubunun hesaplama ve matematik konularını ele alma kapasitelerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca deney grubundaki öğretmenlerin gözlemleri incelendiğinde dijital öykü kullanımının öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırdığı görülmüştür. Dijital öykülemenin matematik derslerinde proje geliştirmeye etkisinin araştırıldığı çalışmanın bulguları, Butler ve diğerleri tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile desteklenmektedir. (2013).

Büyükcengiz (2017), dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilerin akademik ilerlemeleri, bilimsel süreç becerileri ve ortaokul fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini tez çalışmasında değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Antalya'nın Alanya ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 30 deney grubu ve 30 kontrol grubu olmak üzere ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, 36 soruluk çoktan seçmeli “Bilimsel Süreç Beceri Testi” ve Dünyamız, Ayımız ve Güneşimiz Yaşam Kaynağımız Başarı Testi, derse ilişkin inançlar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Fen Eğitimi Geribildirim Anketleri Araştırma kapsamında oluşturulan dijital öykülerin değerlendirilmesinde Dijital Öyküler içeren 1-2 form kullanılmıştır. Araştırma, ön test ve son test için kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri bir istatistik paket uygulaması kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler tek yönlü ANCOVA kullanılarak işlenirken, nitel veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışma, ortaokul fen bilgisi dersinin dijital öyküleme anlatımı kullanımının öğrencilerin akademik ilerlemeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın bulguları, İçek (2018) ve Ulum'un (2016) tez araştırmalarıyla tutarlıdır.

Özerbaş ve Öztürk (2017) yaptıkları çalışmada, beşinci sınıflar için bir Türkçe dersine dijital öyküleme anlatımının dâhil edilmesinin öğrenci başarısını, motivasyonunu

ve kalıcılığını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Yarı deneysel desende oluşturulan araştırmanın çalışma grubuna Kırkkale'de bir ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma 2015-2016 baharında yapılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde gruplar arası farklılıkları göstermek için ilgili örneklem t-testi, kontrol ve deney grupları arasındaki farklılıkları göstermek için ilgisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmaya göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine büyük bir fark bulunmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, Durak'ın (2018) çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Dijital öyküleme anlatımını benimsemenin matematik oturumlarında öğrencilerin akademik gelişimine etkisi Özpınar, Gökçe ve Yenmez (2017) tarafından araştırılmıştır. Yarı deneysel metodolojinin kullanıldığı araştırmaya 58 öğrenci katılmıştır. Başarı sınavı, öğrenciler için yazılı görüş formu ve öğretmen görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Çalışmanın bulguları, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının normalden yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Aktaş ve Yurt, 2017 yılında yaptıkları araştırmada, öğrenme kaynağı olarak dijital öykülerin kullanıldığı öğrenme ortamının motivasyonu, akademik başarıyı ve öğrenci algılarını nasıl etkilediğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmayı oluşturmak için hibrit bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 61 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, deney grubunun akademik başarısı, motivasyonu ve azmi, dijital öykü anlatımı kullanımıyla artmıştır. Çalışmanın bulguları, Temiz ve Pullu'nun (2017) Bilişim ve İletişim Teknolojilerinde (BİT) Toondoo programı kullanılarak üretilen dijital öykülerin öğrencilerin davranış, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışan üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmayla karşılaştırılabilir. Araştırmanın akademik başarıya ilişkin bulguları, Göçen'in (2014) "Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Öğrenmesine ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sever'in (2014) yaptığı tez çalışmasının bulguları da yine bu çalışmanın motivasyona ilişkin bulguları lehine kanıtlar sunmaktadır.

Anılan, Berber ve Anılan (2018), fen bilgisi öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıf fen konuları ve başarıları için dijital öyküler üretmek üzere teknolojiyi nasıl

kullanabileceklerini incelediler. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimlerini ve bunun bilimsel öğretimde kullanımına ilişkin görüşlerini öğrenmek için yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturdular. Bu görüşme formu kullanılarak öğretmen adaylarının düşünceleri ses kaydına alınmış ve derlenmiştir. Görüşmelerin değerlendirilmesinde betimsel analitik yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmen adayları, dijital hikayeleri fen derslerine dahil ederek dersin ilgi çekici haline geldiğini ve öğrencilerin dikkatini konuya çektiğini söylemekteydiler. Dijital öykülerin öğretmen adaylarının kariyerlerinde faydalı olacağını, fen öğretiminde dikkat çekici olacağını düşündüler ve bu uygulamaları fen derslerine entegre etmenin önemini kavradıklarını açıkladılar. Bu çalışmanın bulguları ile Tatlı ve Bayramoğlu (2015), Konokman (2015), Uslupehlivan ve Erden (2016), Kabaran ve Karademir (2017), Haslaman (2017), Özpınar (2017), Çocuk ve Yelken (2018), Demirer ve Baki (2018) ve Keles (2018) 'in yapmış olduğu araştırmaların sonuçları paralellik göstermektedir.

Sümer ve Çetin (2018) yaptıkları çalışmada zihinsel engelli bireylere geleneksel öyküleri okuyarak dijital hikayeleri kullanmanın etkililiğini ve verimliliğini incelemişlerdir. Çalışmada tek denekli bir araştırma tekniği olan dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Çalışmaya yedi ve sekiz yaşları arasında iki kız ve bir erkek olmak üzere üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni dinlediğini anlamaya yönelik soruları doğru yanıtlama düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise, geleneksel hikâye okuma ile dijital hikâye uygulanmasıdır. Araştırmada başlamadan önceki anlama düzeyi ile araştırma sonundaki anlama düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Liu, Huang ve Xu (2018), öğrencilerin dil edinimindeki motivasyonlarının ve performanslarının dijital öykü anlatımından nasıl etkilendiğini incelemiştir. 64 Tayvanlı altıncı sınıf öğrencisi çalışmanın katılımcıları arasında yer almaktadır. Araştırma oluşturulurken deneysel desen kullanılmıştır. Deneyin ardından üç kaynaktan (motivasyon anketi, başarı testi ve dijital öyküler) toplanan bilgiler gözden geçirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin dijital öyküleme anlatımı kullanımları ile dil yeterlilikleri, akademik başarıları, yaratıcılıkları ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Lui (2018), dijital öykü anlatımının, öğrenci grupları arasında duygusal deneyim ve özerklik dâhil olmak üzere dil öğrenme çıktıları nasıl etkilendiğini araştırmaya çalışmıştır. Araştırmaya 28 öğrenci bireysel, 28 öğrenci bağımsız, 27 öğrenci iş birliği ile katılmıştır. Dil öğretiminde grupla öğretilen dijital hikâye anlatımının

öğrencilere tek başına öğretime göre daha fazla fayda sağladığı belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları Liu ve ark. (2018) yılında yapılan başka bir çalışmanın bulguları bununla benzerlik göstermektedir.

Turan ve Şeker (2018), bir ortaokulun beşinci sınıf Sosyal bilgiler dersinin “Gerçekleşen Düşler” ünitesinde dijital öykü kullanmanın öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediğine dair çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir il merkezindeki bir ortaokulun iki şubesinden 5. sınıfa devam eden 72 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak ARCS motivasyon anketi kullanılmıştır. Araştırma, öğrencilerin genel motivasyonlarında ve alt boyutlarında (dikkat-uygunluk ve güven-tatmin) deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

Nassim (2018)’in yaptığı araştırmada, öğrencileri okumaya motive etmek ve dil becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek için teknik bir araç entegre edilerek bir vaka çalışması yapılmıştır. Çalışma ayrıca, dil öğrenme sınıflarında dijital hikâye anlatımı yöntemini kullanarak daha iyi açıklama sağlamayı amaçlamaktadır. Hikayeleri dijital hale getirmek için Microsoft Photo Story 3 aracı seçilmiş ve çalışmaya English Foundation 2 seviyesinden 24 öğrenci katılmıştır. İngilizce sınıflarında dijital öykü anlatma aracı hakkında öğrencilerin algılarını belirlemek için bir anketle birlikte öğrencinin dijital öyküsünü değerlendirmek için bir değerlendirme rubriği geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını artırmada ve okuma, yazma ve yaratıcı becerilerini geliştirmede dijital hikâyenin etkili bir araç olduğu bulunmuştur. Dijital öyküleme, öğrencilerin teknik ve sanatsal katılımını gerektirdiği için öğrencilerin süreçten keyif aldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğrencilerin, proje sonunda okuma ve yazma becerilerini geliştirdikleri belirtilmiştir. Dijital hikâye anlatımı ile öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için nasıl organize olacaklarını ve iş birliği yapacaklarını daha iyi öğrendikleri sonucu paylaşılmıştır. Proje sonuçları ışığında, dijital hikâyenin öğretmenlerin veya öğrencilerin kendi içeriklerini oluşturdukları ve başkalarıyla paylaştıkları karma öğrenme amaçları için uygulanabilir etkili bir araç olduğu ifade edilmiştir.

Ünlü (2018) bu çalışmasında Sosyal bilgiler öğretim programında dijital öykü kullanımının öğrencilerin başarısını, kontrol odağını ve eleştirel düşünme kapasitesini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın tasarımı yarı deneysel bir modelin

kullanıldığı ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desenler kullanılmıştır. 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde bulunan bir devlet okulunda 4. sınıfa devam eden 42 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Alınan kantitatif verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanıldı. Araştırmanın bulguları, karşılaştırmalı olarak deney grubuna işlenen dijital öykülerin kullanıldığı derslerde öğrencilerin başarı puanlarına, eleştirel düşünme puanlarına (tümevarım, tümdengelim, spekülasyon, gözlem ve evrensel eleştirel düşünme) ve içsel kontrollü kontrol odağı puanlarına yansımıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler de başarı, eleştirel düşünme ve kontrol odağında gelişme gösterdi, ancak fark istatistiksel olarak anlamlı değildi. Elde edilen bulgulara göre, sınıfta dijital öykü anlatımının kullanılması öğrencinin içsel kontrolünü, eleştirel düşünmesini ve akademik başarısını artırmaktadır. Şu anda yürürlükte olan ve öğrenci merkezli olduğu bilinen resmi programın, öğrencilerin performansına ve eleştirel düşünmesine yardımcı olmak için yetersiz olduğu, ancak öğrencilerin dış denetimini artırmada daha başarılı olduğu görülmüştür.

Başaran (2019) tarafından yürütülen bu araştırmanın amacı, 4.sınıf Sosyal bilgiler dersinde dijital öykü kullanımının öğrencilerin motivasyon, tutum ve karar verme becerilerini nasıl etkilediğini belirlemektir. Çalışması için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir strateji kullanmıştır. Araştırma sonucunda nicel veriler SPSS 20.0 istatistik paketi kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney grubunun başarı ve tutum puanları, karar verme teknikleri, üst bilişsel düşünme ve motivasyon düzeyi puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek ve anlamlı olduğu gösterilmiştir. Dijital öykülerin kullanılmasının, öğrencilerin olumlu tutumlarını, karar verme tekniklerini ve daha yüksek düzeyde üst bilişsel düşünme motivasyonunu geliştirmede etkili olduğu göstermektedir. Çalışmanın bulguları, şu anda yürürlükte olan ve öğrenci merkezli olduğu bilinen resmi programın, öğrencilerin başarı, tutum, motivasyon, üst bilişsel düşünme ve kendi kendine karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma konusunda beklenenden daha az etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin daha çok kaçınan, erteleyen ve panik halinde karar vermede zorlanan özelliklerinin ortaya çıktığı görülmüştür.

Karataş (2019) bu çalışmasında dijital öykülemenin öğrencilerin akademik performansına ve Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. 7. sınıf Sosyal bilgiler öğretim programından Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında

“Toprağın Gücü”, “Devletler Gelişiyor” ve “İnsan Gücünden Makineye” konularında dijital öyküler üretilmiştir. Uygulama, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında, Akdeniz Bölgesi'nde bir mahallede rastgele seçilmiş bir ortaokulun iki ayrı şubesinde toplam dört hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmada gerçek deneysel desenlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Kontrol grubu 30, deney grubu 31 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda ders işleme süreci, dijital öyküleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunun ders süreci ise geleneksel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı testi ve Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği, araştırmanın birincil veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmacı Sosyal bilgiler dersi için akademik başarı testi geliştirmiştir. Tutum ölçeği olarak Erkensiz ve Kan (2013) Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Veri dağılımlarının sırasıyla normal ve homojen olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi ve Levene testi kullanıldı ve İlişkili Örnekler t-testi ve Bağımlı Örneklem t-testi kullanılarak anlamlı bir fark belirlendi. Sonuçların değerlendirilmesi, teste ilişkin veriler kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı sonucunu desteklemektedir. Uygulanan tutum testi sonuçlarına göre, deney grubunun tutum ölçeğinden aldığı puan olumlu yönde artarken, kontrol grubunun puanında belirgin bir değişiklik olmamıştır. Dijital öyküleme tekniğinin Sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin tutumlarını ve akademik performanslarını iyileştirdiği görülmüştür.

Azis (2020)'nin iş birlikli dil öğretimine dayanan çalışmasında, iş birlikli dijital öyküleme tabanlı görevin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. 28 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonuçları, öğrencilerin yazma öncesi ve sonrası puanlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu da iş birlikli dijital öyküleme kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Dijital öykülemenin, öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin gelişimini, katılımlarını, motivasyonlarını ve kişilerarası ilişkilerini destekleyebileceği gözlemlenmiştir. Araştırmada diğer bir bulgu olarak, öğrencilerin teknolojik ve pedagojik koşulları zorluk olarak dile getirdikleri ortaya konulmuştur.

Tanrıkulu (2020)'nin gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin yazma dersinde iş birlikli dijital öyküleme kullanmalarının yazma becerilerini nasıl etkilediğine

yönelik algılarını belirlemeyi hedeflemektedir. Nitel araştırma olarak tasarlanmış ve eylem araştırması yapılmıştır. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 61 birinci sınıf öğrencileri ile iki farklı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler kurs boyunca iki farklı dijital hikâye meydana getirmişlerdir. İlk dijital hikâyeyi bireysel olarak, ikinci hikayelerini ise birlikte çalışarak tasarlamışlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının tuttuğu günlükler ve öğrenci günlükleri ile odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin iş birlikli dijital hikaye yazma becerilerini geliştirdiklerini dile getirmişler, iş birlikli dijital hikâyenin oluşturulan metinlerin yapısını olumlu yönde etkilediği yönünde olmuştur.

Pala (2020) çalışmasında Sosyal bilgiler dersi Kültür ve Miras ünitesi kapsamında dijital öyküleme destekli grup çalışmasının öğrencilerin akademik performanslarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri birleştirilmiştir. Araştırma gömülü desen ve karma yöntem araştırması kullanılarak oluşturulmuştur. Önce nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra nitel bilgilerle çalışma desteklenmiştir. Araştırmanın nicel bileşeni olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde deney grubu öğrencilerinin uygulamaya ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak için Araştırma bulguları dijital öykülemenin kültür ve miras ünitesi ortamında beslendiğini ortaya koymuştur. Dijital öyküleme destekli grup çalışmasının uygulandığı deney grubu ile programın mevcut etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunun deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Uygulama ve öğrenci geri bildirimleri ışığında, dijital öyküleme destekli grup projelerinin öğrencilerin akademik performanslarına, tutumlarına ve kalıcılıklarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Olur (2021), Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturduğu dijital öykülerin, beşinci sınıf çocuklarının dijital okuryazarlık kullanımlarındaki değerini ve öz yeterliliğini belirlemeye çalışmıştır. Çalışması için bir eylem araştırması tasarımı kullanmıştır. Eylem araştırması sürecine ilişkin doğru veriler elde etmek için hem nicel hem de nitel veri toplama araçları birleştirilmiştir. Kelime ilişkilendirme testi ve dijital okuryazarlık öz-yeterlik ölçeği, çalışma için nicel veriler sağlamıştır. Nitel verileri toplamak için ahlaki ikilemler için formlar, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. 2019–2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eylem planları oluşturulmadan önce sürecin net bir şekilde

anlaşılması amacıyla pilot uygulama yapılmış ve araştırma sürecinin temelleri atılmıştır. Araştırma, pilot uygulama olarak planlanan ilk eylem planından elde edilen veriler doğrultusunda 2020–2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar ilinin kalbinde yer alan bir okuldaki öğrenciler üzerinde kullanılmıştır. Çalışma, ilk dördü sınıf ortamında ve son sekizi sanal ortamda geçirilen on iki hafta boyunca gerçekleşmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin hazırladığı dijital öykülerin dijital okuryazarlıktaki değerleri ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkili olduğunu göstermiştir.

2.2 Duygusal Tasarım Çalışmaları

Mayer ve Estrella (2014) yaptıkları çalışmada, virüsler ve soğuk algınlığı konusunu duygusal tasarım yöntemi kullanarak ele almış ve deney grubunda sıcak, parlak renklerle birlikte cansız varlıklar için kişiselleştirme (antropomorfizm) yaklaşımını kullanmışlardır. Yapılan ilk deneyde, öğrencilere materyal üzerinde çalışma yapmak için beş dakika verilmiştir. Kişiselleştirme ve renk kombinasyonunu kullanan öğrencilerin öğrenme başarısının renksiz, siyah beyaz, çizgisel tasarımın kullanıldığı öğretim materyalini kullanan gruba göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Benzer bir şekilde, duygusal tasarım yaklaşımını kullanan öğrencilerin sarf ettiği bilişsel çaba diğer gruptan anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. İkinci deneyde ise öğrencilere çalışma süresi olarak istedikleri kadar süre verilmiş, bu deneyde de deney grubunun kontrol grubundaki öğrencilere göre öğrenme başarıları puanları açısından üstünlük gösterdikleri, ancak bilişsel çaba bakımından anlamlı bir farklılık göstermedikleri bulunmuştur. Araştırmacılar, gelecekte konuyla ilgili yeni çalışmaların yapılması gerektiğinin yanı sıra daha doğrudan ölçüm araçlarının da kullanılması gerektiğini önermişlerdir.

Knörzer ve arkadaşları (2016a) harici olarak uyarılan duygu durumlarının (pozitif karşı negatif) çoklu ortam öğrenmesini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Çalışmada ayrıca bireysel farklılıkların düzenleyici etkisine de bakılmıştır. Çalışmadan elde edilen en çarpıcı sonuçlardan biri de negatif duygu uyarımı yapılan öğrencilerin başarı puanının pozitif duygu uyarımı yapılan öğrencilerin başarı puanından anlamlı bir şekilde farklı olduğudur. Buna ek olarak, araştırmada, dikkat ile ilgili süreçleri inceleyebilmek için göz izleme cihazı kullanılmıştır. Araştırmada, negatif duyguların bilişsel süreçleri kolaylaştırdığı, pozitif duyguların ise bilişsel süreçleri işlemeyi zorlaştırdığı görülmüştür. Göz izleme verileri incelendiğinde, pozitif duygu grubunun negatif duygu grubuna göre

öğretim materyallerine daha az dikkat kesildikleri bulunmuştur. Araştırmacılar, bu sonuçların elde edilmesinin sebebini pozitif duyguların dikkat dağıtıcı etkisine bağlamışlardır (Knörzer vd., 2016a, 2016b).

Beege ve arkadaşlarının (2018) duygusal tasarım araştırmalarında, öğrencilerin duygu durumunun öğrenme üzerindeki etkisini görmek amacıyla 162 üniversitesi öğrencisi ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencinin ruh halinin öğrenmeyi ve bilişsel değerlendirmeleri etkilemediğini ortaya koymuştur. Videoda kullanılan olumlu duygusal yük, akılda tutma performansını artırmış ve zihinsel yükün azalmasını sağlamıştır.

Bülbül (2019),’ün araştırmasında animasyonlarda duygu aktarımını gerçekleştirecek unsurları ortaya çıkararak, bu öğeler özelinde çeşitli duygusal tasarım bşeklinde yapılan görsellerin motivasyona, bilişsel yüke, konu ilgisine ve öğrenmeye etkilerini değerlendirerek bu animasyonları gerçekleştirenlerin duygusal bağlamdaki tecrübelerini araştırmaktır. Öncelikle, animasyonlarda duygu aktarımına yönelik konunun uzmanları ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler anket formuna dönüştürülerek animasyon aşamasında çalışan uzmanlara uygulanmıştır. İkinci aşamada, farklı duygusal tasarım formunda oluşturulan animasyonlar öğrenme aracı olarak kullanılarak, eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonunda nicel verilere karşılaştırma testleri yapılmıştır. Nitel veriler, animasyonlarda duygu aktarımını gerçekleştirmeye yönelik yedi ana konu altında tartışılmıştır. Nicel veriler, farklı animasyon biçimleri üzerinde çalışan katılımcıların motivasyonu, duygu düzeyi, konu ilgisi ve anlama testi puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür; hatırlama testi puanları ve bilişsel yük performansları arasında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Gider (2019), gerçekleştirdiği araştırmasında üstün zekalı öğrencilerin yazma performansında ve dil gelişiminde bireysel ve iş birlikli dijital öyküleme uygulamalarının etkisini belirlemektir. Araştırmasında ön test son test kontrol gruplu desen kullanmıştır. Araştırma Kırklareli ilinde Bilim ve Sanat Merkezi’ndeki 4. sınıf düzeyindeki ilkokul öğrencileri kullanılmıştır. Deney 1 grubunu 7, deney 2 grubunu 6 ve kontrol grubunu ise 5 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deney 1 grubunda bireysel dijital öyküleme yöntemi, deney 2 grubunda iş birlikli dijital öyküleme yöntemi, kontrol grubunda da geleneksel yazma uygulamaları yapılmıştır. Veri toplama aracı ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ ve ‘Peabody Resim Kelime Testi’ kullanılmıştır. Verilerin

analizinde Kruskall Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılarak veriler değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma da bireysel dijital öyküleme çalışmalarının geleneksel öykü yazma çalışmasına göre yazma performansı açısından olumlu olduğu, iş birlikli dijital öyküleme çalışmalarının geleneksel öykü yazma çalışmalarına göre yazma performansı bakımından belirgin fark görülmemiştir. Dil gelişim yeterlilikleri açısından iş birlikli dijital öyküleme çalışmalarının geleneksel öykü yazma çalışmalarına nazaran daha etkili olduğu görülmüştür. Bireysel dijital öyküleme çalışmaları dil gelişimi bakımından geleneksel öykü yazma çalışmalarıyla birlikte değerlendirildiğinde belirgin bir farka rastlanmamıştır.

Shangguan, Wang, vd., (2020) “şimşegin oluşumu” adlı konuyu ele alarak yaptıkları çalışmada duygusal tasarımın bilişsel ve duyuşsal süreçler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada, ayrıca, ön bilgi düzeyinin bu etkiyi düzenleme gücü de test edilmiştir. Çalışmada, sanılanın aksine, duygusal tasarım yaklaşımını kullanan öğrencilerin pozitif duygularında anlamlı bir artış görülmemiştir. Buna ek olarak, düşük ön bilgi seviyesine sahip öğrenciler için duygusal tasarım yaklaşımı sınırlı da olsa öğrenenlerin transfer puanını ve bilişsel çabalarını artırmıştır.

Shangguan, Gong, vd., (2020) duygusal tasarımın etkisini iki farklı çalışma ile test etmiştir. İlk çalışmada duygusal tasarımın etkisi görsel olarak ele alınmış, antropomorfizm ve renk kombinasyonunun etkisi yansız tasarıma göre incelenmiştir. İkinci çalışmada ise görsel duygusal tasarımın yanında davranışsal duygusal tasarım yaklaşımına da yer verilmiştir. Davranışsal duygusal tasarım, öğrenenlerin öğrenme materyali üzerindeki kontrol gücü; yani öğrenme materyali ile öğrenen arasındaki etkileşim seviyesi olarak açıklanmıştır. Yapılan analizler hem görsel duygusal tasarımın hem de davranışsal duygusal tasarımın pozitif duyguları olumlu bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Öte yandan, öğrenme performansının birinci çalışmada anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunurken, ikinci çalışmada sadece transfer puanlarının anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür.

Timar (2020), araştırmasında, duygusal tasarımı ön plana aldığı çoklu ortamlarla değerlendirme aracının öğrencilerin motivasyonlarına ve bilişsel yüklerine etkisine bakmıştır. Araştırmasını sıralı karma desen olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmasında, üniversite öğrencilerine yönelik, hareket ve kuvvet temasında, çoklu ortamlarla değerlendirme aracı kullanılmış ve bu araç duygusal tasarıma yönelik olarak yeniden

biçimlendirilmiştir. Araştırmada 159'u deney, 147'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 306 üniversite öğrencisi kullanılmıştır. Çoklu ortamla değerlendirme aracı kontrol grubuna, aynı aracın duygusal tasarıma uygun olarak biçimlendirilen şekli deney grubuna uygulanarak sonuca ulaşılmıştır. Veriler, duygu durum ölçeği, bilişsel yük ölçeği, ikincil görev, içsel motivasyon anketi ve yanıt verme biçiminde toplanmıştır. Genel olarak duygusal tasarımın dikkate alındığı çoklu ortamla değerlendirme aracının öğrencilerde bilişsel yük meydana getirmediği ve öğrencilerin motivasyonlarında belirgin bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Peng ve diğerleri (2021) duygusal tasarım yaklaşımının kullanıldığı ortamların öğrenci başarısına, bilişsel süreçlere ve duygu durumlarına etkisini incelemişlerdir. Yapılan analizler kısmi duygusal tasarım yaklaşımının diğer durumlara göre (bütüncül ve yansız) öğrenme başarısı (hatırlama ve transfer) bakımından daha etkili olduğunu göstermiştir. Duygu durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte kısmi duygusal tasarıma göre hazırlanan materyalleri kullanan grubun sarf ettikleri bilişsel çaba ve dikkatin diğer gruplardan daha fazla olduğu görülmüştür

Özgür (2021), araştırmasında çalışma belleği kapasitesi ile duygusal tasarıma yönelik çoklu ortam materyalinin bağlanma ve öğrenme performansı üzerindeki etkisini görmektedir. Çalışma, iki aşamalı olarak planlanmıştır. Birinci aşamada, olumlu ve olumsuz duygusal tasarım özelliklerini barındıran çoklu öğrenme materyalleri oluşturulmuştur. Oluşturulan çoklu öğrenme materyalleri temel duygulanımın değerlik boyutu açısından değerlendirilmiştir. İkinci aşama, 2x2 faktöriyel desen (çalışma belleği kapasitesi: düşük ve yüksek; çoklu öğrenme materyali türü: olumlu ve olumsuz) ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çoklu öğrenme materyallerine bakılmıştır. Değerlendirmede %27 alt ve üst gruptaki öğrenciler; düşük ve yüksek çalışma belleği kapasitesi grupları olarak ele alınmıştır. Bu gruplar da kendi içerisinde iki alt gruba ayrılmıştır. Beck depresyon envanteri (BDE), çoklu öğrenme materyaline bağlanma ölçeği, olumlu ya da olumsuz çoklu öğrenme materyali ve başarı testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Genel olarak çalışma belleği kapasitesinin çoklu öğrenme materyaline bağlanma ve alt boyutları üzerine grup açısından anlamlı bir fark gözlenirken, Çoklu öğrenme materyali türünün ve çalışma belleği kapasitesi ile çoklu öğrenme materyali birlikte değerlendirildiğinde anlamlı fark görülmemiştir. Yine öğrenme performansı üzerinde de herhangi bir etkisine rastlanmamıştır.

Slabbert ve diğerkleri (2022) güneş sistemi ve gezegenler konusunun öğretiminde duygusal tasarım yaklaşımının kullanılmasının ilkokul öğrencilerinin öğrenme başarısı (kavrama ve transfer) üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Duygusal tasarıma göre hazırlanan öğretim materyalinde gezegenlerin kişiselleştirilmesi ve ilgi çekici renklerle gösterilmesi sağlanmış, yansız grupta ise siyah beyaz gri tonlarında gösterimlerin kullanılması sağlanmıştır. Başarı testleri hem deney bitiminin hemen akabinde hem de aradan biraz zaman geçtikten sonra öğrencilere uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırma sonucunda grupların elde ettikleri başarı puanlarının birbirlerinden anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Wang ve Chen (2022) yaptıkları çalışmada öğrenenlerin öğrenme aşamasından önce komik video izlemesi halinde motivasyon, doyum ve öğrenme çıktılarının bu videolardan nasıl etkileneceğini incelemişlerdir. Bu amaçla kontrol grubuna komik videolar izletilirken deney grubuna yansız (nötr) videolar izlettirilmiştir. Öğrenme sürecinin sonuna doğru yapılan incelemelerde deney grubunun pozitif duygularında azalma olduğu görülürken kontrol grubunun pozitif duygularında artış görülmüştür. Buna karşın, süreç sonunda yapılan incelemelerde deney grubunun motivasyon, doyum ve hatırlama testlerinden aldıkları puanların kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklı olduğu görülmüştür.

Wang ve Chen (2022) yaptıkları çalışmada öğrenenlerin öğrenme aktivitesinden önce komik video izlemesi durumunda onların motivasyon, doyum ve öğrenme çıktılarının bu durumdan nasıl etkileneceğini incelemişlerdir. Bu amaçla kontrol grubuna komik videolar izletilirken deney grubuna yansız (nötr) videolar izlettirilmiştir. Öğrenme sürecinin sonuna doğru yapılan incelemelerde deney grubunun pozitif duygularında azalma olduğu görülürken kontrol grubunun pozitif duygularında artış görülmüştür. Buna karşın, süreç sonunda yapılan incelemelerde deney grubunun motivasyon, doyum ve hatırlama testlerinden aldıkları puanların kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklı olduğu görülmüştür.

Wang ve diğerkleri (2023), duygusal tasarım yaklaşımında kullanılan tasarım unsurlarından antropomorfizm ve renk unsurlarının etkisini test etmek üzere bu tasarım unsurlarını farklı şekillerde kullanarak, yansız (nötr), renkli, antropomorfizmli, renkli ve antropomorfizmli olmak üzere dört farklı çoklu ortam materyali oluşturmuşlardır. Araştırmacılar, farklı duygusal tasarım yaklaşımlarının pozitif duygulara, öğrenme

başarısına, göz izleme metriklerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada ayrıca yapısal eşitlik modellemesi ile duygusal ve bilişsel süreçlerin öğrenme üzerindeki aracılık etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, renk ve antropomorfizm unsurlarını beraber kullanmanın pozitif duygu indüklemeye, dikkati çekme ve sürdürme ve öğrenmenin transferi gibi değişkenler açısından en etkili yaklaşım olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yapısal eşitlik modellemesi de pozitif duygular ve bilişsel süreçlerin öğrenme başarısına aracılık ettiğini göstermiştir.

2.3 İş Birlikli Çalışmalar

Kardaş (2013)'ın çalışması, 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Artvin Çoruh Üniversitesi'nde 74 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, iş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgileri, ders gereçleri ve derslere yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen öğretmen adaylarına, iş birlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntem kullanılarak yazılı anlatım dersleri işlenmiştir. Çalışmanın uygulama kısmı ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım bilgileri, beceri ve derslerine yönelik tutumlarına etki eden değişkenleri (cinsiyet, günlük tutma, serbest yazma çalışmasını yapma, kitap, sosyoekonomik durum, anne-baba eğitim durumu vb.) değerlendirilmiştir. Verilerin analizi için "Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Testi", "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ön test-son test ve izleme testi verileri ile "Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Bağımsız Örneklem t ve İlişkili Örneklem t Testi İstatistiği kullanılmış, bağımsız değişkenlerin etkisi ise One Way Anova (F) İstatistiği ile hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda iş birlikli öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, iş birlikli öğrenme yöntemi geleneksel yöntemle göre öğretmen adaylarının yazılı anlatım alan bilgileri, yöntemler ve derslere yönelik tutumları üzerinde daha etkili olmuştur İş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak olumlu olmuştur. Öğretmen adayları, iş birlikli öğrenme etkinliklerini sevdiklerini, derslerin gerçek yaşamla bağlantılı olduğunu, sorun yaşamadıklarını, kendilerini daha aktif hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Yılar (2015), Bu çalışma, iş birlikli öğrenme modelinin Jigsaw, GA ve OYU yöntemlerinin akademik başarı, demokratik tutum, sosyal gereksinimler ve kalıcılık üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma, Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bir

ortaokulda 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada karma yöntem düşünülmüş ve hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel boyutlar, ön test-son test kullanılmış ve deneye dayalı Jigsaw, GA ve OYU yöntemleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde "Akademik Başarı Testi (ABT)", "Demokratik Tutum Ölçeği (DTÖ)" ve "Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)" kullanılmıştır. Veriler ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA ve Çoklu karşılaştırma testleriyle analiz edilmiş ve başarı testi 4 ay sonra uygulanacak olan kalıcılık testinde de kullanılmıştır. Sonuçlara göre, Grup Araştırması Grubu (GAG) açısından akademik puan ve kalıcılık başarısı, Jigsaw Grubu demokratik tutum açısından daha olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Sosyal değerler açısından ise iş birlikli gruplar arasında bir belirleyicilik tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, Grup Araştırması yönteminin akademik başarı ve kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğunu, Jigsaw yönteminin ise demokratik tutumları geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Yapısal sosyal donanımlar üzerinde ise, her üç yöntemin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Nitel boyutlarında ise odak grup görüşmeleri yapılarak öğrencilerin iş birlikli değerlendirmeye yönelik görüşleri alınmıştır. Tüm gruplardaki öğrencilerin benzer ifadeler kullandığı ve iş birlikli yöntemin kullanılarak işlendiği konuları daha iyi öğrendiklerini, arkadaşlık kurmada olumlu değişimler olduğunu, sosyal becerilerini geliştirdiğini, sorumluluk almanın ve iş bölümünün önemini kavradıklarını söylemişlerdir. Sonuç olarak İş birlikli yöntemin akademik başarı, tutum, sosyal beceriler ve kalıcılık üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Uslu (2016)'nın çalışması iş birlikli yöntemin öğrencilerin öğrenme performansları ve demokratik tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışma 2014-2015 eğitim yılında Burdur İlinde 5.sınıf öğrencilerinden 64 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan başarı testi ve Demokratik tutum ölçeğidir.” Adım Adım Türkiye” öğrenme alanı kapsamında deney grubu ile iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel anlatım yöntemi ile konular işlenmiştir. Araştırmada bağımsızlık örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Çalışma sonucunda iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenenlerin akademik başarısını, demokratik tutumunu artırdığı gözlenmiştir.

Nam (2016) yılında yaptığı çalışmaya göre, çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında dijital hikâye anlatımının öğrenci başarısı, sosyal varlıklar ve tutum

üzerindeki yönelimlerini araştırmıştır. Araştırma, ortaokul seviyesindeki bir kursa katılanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin takım çalışması alıştırmalarına ilişkin ilk eğitimi almaları üzerine rastgele iki gruptan oluşturuldu. Bir grup "Dijital hikaye anlatımına dayalı çevrim içi iş birliğine dayalı öğrenme" stratejisini kullanarak diğer grup ise "genel çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme tabanlı" stratejisi kullanmıştır. Her iki grup da daha sonra kullanım beceri eğitimini almıştır. Özellikle, dijital hikaye anlatımına dayalı çevrimiçi işbirliğine dayalı uzak mesafeden, genel çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme stratejisini kullanmaktan daha etkili bir şekilde "çevrimiçi iletişim", "etkileşim" ve "mahremiyet" gelişimini artırmıştır. Ancak, iki grup arasında öğrenci başarısı ve tutum açısından bir fark bulunmamıştır. Bu grubun, dijital hikaye anlatımını kullanarak çevrimiçi işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerini geliştirmek için bir eğitim stratejisi olarak kullanılabileceğini göstermektedir

Bayık (2016), Bu çalışma, ortaokul çağındaki öğrenciler ile sosyal bilgiler dersinde "Ülkemizin kaynakları" ünitesinde iş birlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarını araştırmaya yöneliktir. Çalışma, Elazığ merkezde bulunan Mustafa Kemal ortaokulunda altıncı sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak karma desenli bir araştırma yapılmıştır. Nicel veriler ön test-son test kontrol gruplu olarak değerlendirilmiştir. Deney grubu iş birlikli öğrenme yöntemi ile derslerini işlerken kontrol grubunda geleneksel yöntemle dayalı olarak dersler işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum analizi ve görüşme formülü kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde T-testi, ANOVA) Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Nicel sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında son test açısından akademik başarıda artış yakalanmıştır. Ancak, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları açısından gruplar arasında bir anlamlılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin genellikle "Bilgilerin kalıcılığı", "Eğlence", "Sosyalleşme", "Sorumluluk" ve "Etkileşim" kategorilerine vurgulandığı görülmektedir. İş birlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin, "Ülkemizin kaynakları" ünitesinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak, derse karşı tutumlar açısından gruplar arasında bir değerlendirme bulunmamıştır. Toplu görüşlerine göre ise bu teknik, bilgilerin kalıcılığı, eğlence, sosyalleşme, sorumluluk alma konularında gelişme sağlandığını göstermektedir.

Yılmaz (2017), 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Toplum İçin Çalışanlar” öğrenme alanı kapsamında iş birlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisini araştırmak amacıyla bir tez araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Yatağan ilçesine bağlı Bencik Kasabasında bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 5. sınıftan 46 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 23, kontrol grubu 23 olmak üzere deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Başarıyı ölçmek için her iki gruba da 40 maddelik güvenilir bir çoktan seçmeli test ve sosyal beceri ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda (Sınıf 5/B), iş birlikli öğrenme tekniği uygulanırken, kontrol grubunda (Sınıf 5/A) geleneksel öğrenme yöntemi kullanılarak dersler işlenmiştir. Son test sonuçlarına göre deney grubu başarı açısından kontrol grubuna göre daha iyi performans göstermiştir. İş birlikli öğrenme tekniğinin özellikle iş birlikli öğrenme kullanımının “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinin öğrenilmesine olumlu katkılar sağladığı ve geleneksel öğretim yöntemine göre daha yüksek başarı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Turgut (2018), Jig Saw tekniğinin, sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı gibi değerlerin kazandırılmasındaki etkisini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nicel veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin değerlere ilişkin görüş ve davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla nitel değerlendirmeler de yapılmıştır. Veriler analiz edildiğinde deney grubu ön test puanları ile kontrol grubu ön test puanları arasında sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Son test puanları açısından bakıldığında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca iş birlikli uygulamadan sonra öğrencilerin belirlenen değerlere ilişkin açıklamalarının niteliksel olarak zenginleştiği görülmüştür.

Ercan (2019), bu araştırmada, iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin metin yazma becerilerine ve yazmaya yönelik motivasyonlarını etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve çalışma 8 hafta sürmüştür. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Şehit Aydın Çopur İmam Hatip Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Toplam 48 kız öğrenciden oluşan bir deney grubu ve bir kontrol grubu üzerinde çalışma yürütülmüştür. Deney grubunda iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı çalışma uygulanırken, kontrol birlikli

öğrenme yöntemi kullanılmamıştır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülürken, kontrol grubundaki dersleri başka bir Türkçe öğretmeni vermektedir. Araştırma sonuçlarına göre iş birlikli yöntemle işlenen derslerin yazma performanslarını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak iş birlikli yöntem öğrenci tutumlarını olumlu anlamda etkilememiştir.

Akgül (2020) çalışmasında, iş birlikli öğrenme yöntemiyle öğretimin öğrenci tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada son test kontrol gruplu model kullanılmış, ön test uygulanmamış ve sadece son test verileriyle çalışılmıştır. Veriler, öğrenci tanıma formu ve yardımseverlik tutum yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki Melahat Öztoprak İmam Hatip Ortaokulu'nda 6. sınıfa devam eden yaklaşık 100 öğrenciden oluşmaktadır. 6-G (25 öğrenci) ve 6-I (25 öğrenci) sınıfları deney grubu olarak belirlenirken, 6-K (24 öğrenci) ve 6-H (26 öğrenci) sınıfları ise kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Deney gruplarına iş birlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler ile dersler verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında "yardımseverlik" kullanım tutumları açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Önal (2020), çalışmasında, çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem ile tasarlanmıştır ve hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Giresun il merkezinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 2 farklı 7. sınıf şubesinden oluşmaktadır. Bir şube kontrol grubu olarak belirlenmiş, diğer şube ise deney grubu olarak rastgele seçilmiştir. Yazma çalışmaları kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle gerçekleştirilirken, deney grubunda ise EBA (Elektronik Bilişim Ağı) üzerinden işlenmiştir. Uygulama süresi 4 hafta olarak planlanmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak Yazılı Anlatım Kaygı Ölçeği, Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ve İkna Edici Yazma Rubriği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise Öğrenci Görüşme Formu kullanılmıştır. Mann Whitney U, Wilcoxon analizleri ile değerlendirilirken, nitelik oranları içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çevrimiçi iş birlikli öğrenme yöntemiyle yapılanma çalışmanın ikna edici ve bireysel yazma başarısını artırmadığı tespit edildi. Yazma kaygısı üzerinde önlem olarak amaçlanan bir sonuç tespit edilememiştir. Ayrıca, kişilerin

çevrimiçi ortamlarda iş birlikli olarak çalışmalarına yönelik olumsuz bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Alınlı (2022) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde iş birlikli akademik argümantasyon yönteminin öğrencilerin başarısı, argümantasyondan kaynaklı ve iş birlikli öğrenme eğilimleri üzerindeki yönelimlerini belirlemektedir. Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Bakırköy ilçesinde bir ortaokulda 6. sınıfta eğitim gören 78 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma desen kullanılmış olup ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel verileri değerlendirmek için eylem inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Yönetime Katılıyorum Başarı Testi (araştırmacı tarafından sonuç), Argümantasyon Değerlendirme Rubriği, İş Birlikli Öğrenme Becerisi Ölçeği ve Görüşme Formu olmak üzere dört farklı veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Nicel veri analizinde t-testi ve betimsel istatistikler kullanılırken, nitel veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen öğretime göre, iş birlikli öğretime dayalı argümantasyon yöntemiyle işlenen derslerin daha başarılı olduğu ve argümantasyon yönteminin öğrenciler arasında iş becerisini olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir.

Cömert (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye ilişkin tutumunu belirlemektir. Grubun çalışma süreci, 2022/2023 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından seçilmiştir. Veriler, iş birlikli öğrenmeye yönelik tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizlerinde bağımsız gruplar t testi ile ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu, yaşadıkları yer değişkenlerinde ilçelerinde, iş birlikli öğrenmeyi biliyor musunuz? değişkeninde evet olarak verilmiştir, eğer yanıtınız evetse meslek yaşamınız üzerine düşünüyor musunuz? değişkeninde evet diyorlarsa sosyal bilgilerde kullanılabilir mi? değişkeninde tarih konuları kapsamında kullanılabileceği düşüncesi dile getirilmiştir. Ancak cinsiyet, yaşadıkları aile türü, kardeş sayısı, aile gelir düzeyi ve herhangi bir şey mi çalışıyorsunuz? gibi değişkenler arasında bir değerlendirme bulunamamıştır.

2.4 Dijital Öyküleme

Alanyazında klasik öykülemenin farklı şekilde tanımlarının yapıldığı karşımıza çıkmaktadır. Gere, Kozolvich ve Kelin (2002) tarafından, sistematik görüntüler meydana

getirmek maksadıyla dil, jest ve mimiklerin bir arada kullanımı ya da hayatımıza anlam kazandırmak amacıyla deneyimlerin ilgi çekici bir yöntemle iletilmesi olarak adlandırılırken, McDury ve Alterio (2013) tarafından ise, bakış açıları ya da başımızdan geçen gerçek evrenin ya da iç dünyanın sözcükler aracılığı ile iletilmesine fırsat tanıyan insan tecrübesi şeklinde tanımlanmaktadır. Öykülerin tarih boyunca pek çok farklı işlevi olduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze hikayeler toplumlar için önemli olan değerleri, yaşamışlıkları, kültürü ve kültüre ait öğeleri paylaşmak için kullanılmıştır.

Dijital öyküleme, günümüzde internet üzerinden yayınlanan öyküler, dijital romanlar, zamana bağlı öykü oyunları, e-kitaplar gibi farklı biçimlerde kendini göstermektedir. Bu şekilde yeni bir kavram olarak hayatımıza dijital öyküleme girmiştir. Böylelikle dijital öyküleme, eğitim ortamlarının teknoloji ile harmanlanması için ya da öğrenci katılımını artırıcı bir unsur olarak başvuru, önemli bir eğitim-öğretim yöntemi olarak öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur (Robin, 2008; Sadik, 2008). Eğitim ortamlarının çeşitlendirilmesinde bilgi, beceri ve kavramların aktarılmasında ve öğrenilenlerin içselleştirilmesinde dijital öyküleme yönteminden yararlanılmaya başlanmıştır. Eğitim hedefi çoklu ortam materyallerinin uygulaması olarak kullanılan dijital öyküleme yöntemi birlikte dijital fotoğraf makinalarının yanında ses kayıt cihazları ve tarayıcılar gibi yazılım ve donanımların yaygın olarak kullanılmaya başlaması ile dijital öyküler tercih edilmeye başlanmıştır (Pala, 2020, s. 12)

Eğitim açısından ele aldığımızda ise dijital öyküleme; interaktif ve iş birlikli dijital bir ortamda, ortamın denetimini de ara ara kullanıcıya vererek onu aktif kılan ve akış şeması içerisinde kullanan kişinin hayal gücünü ön plana alarak belleğindeki bilgileri mantıklı yapılar haline getirerek sunmasına ortam hazırlayan kendi bilgisini yeniden keşfetmesine olanak tanıyan ve edindiği bilgileri gerçek yaşam durumlarına transfer edebilmesine imkân tanıyan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Sorgulayıcı düşünme, sorgulayıcı okuma, yazılı iletişim, sözlü iletişim ve teknoloji kullanım becerisini gerekli kılmaktadır. Çok boyutlu bir öğrenme ortamı dijital öyküleme yönteminin kullanılması ile oluşturulmaktadır (Karakoyun, 2014, s. 37).

Banaszewski 2002 yılında yaptığı çalışmada, dördüncü ve beşinci sınıflar için Sosyal bilgiler derslerinde dijital öyküleme anlatımı etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu ve konuyu kavramasını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmaya göre dijital öyküleme yöntemi, öğrencileri derse katılmaya teşvik etmiş ve öğretilen materyali

anlamalarına yardımcı olmuştur. İlgili bir çalışmada, Figg ve ark. (2006), dijital öyküleme anlatımını kullanmanın Sosyal bilgiler derslerinde öğrenci katılımını ve coşkusu nasıl artırabileceğini vurgulamıştır. Ek olarak Sadık (2008), dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin Sosyal bilgiler derslerine olan motivasyonunu ve katılımını artırabileceğini iddia ederek daha önce açıklanan çalışmaların bulgularını desteklemektedir.

Çağımızda dijital öyküleme yöntemi eğitim ortamlarında hem öğretmenler hem de öğrenciler için etkisi büyük olan bir araç haline gelmiştir (Smeda, Dakich & Sharda, 2010). Geleneksel öykü anlatımından farklı olarak dijital öyküleme yöntemi kullanıcılara yalnız dinleme imkânı değil aynı zamanda öyküleri meydana getirme ve interaktif bir paylaşım imkânı da vermektedir (Dörner, Grimm & Abawi, 2002). Yapılan araştırmaların çoğunda, dijital öyküleme yöntemi ile yapılan çalışmaların öğrencilerin öğrenme tecrübelerini bireysel hale getirdiğini derse yönelik ilgi ve motivasyon sürecini arttırdığını, öğrenciler arası iş birliğini ve takım çalışmasını rahat bir şekilde yapabilmesini kolaylaştırdığını, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine destek olduğunu, anlaşılması güç konuların öğrenilmesine destek olduğunu, bilgiyi daha yararlı ve anlamlı bir şekilde aktardığını göstermektedir (Demirer, 2013; Karataş, Bozkurt & Hava, 2016). Dijital öyküleme üzerine yapılan çalışmalarda, dijital öykü hazırlama aşamalarına aktif olarak katılan öğrencilerin sorgulama ve planlama yeteneklerinin geliştiğini ve anlatılan konuya dair motivasyonlarının arttığı da görülmektedir (Salpeter, 2005). Ayrıca dijital öyküleme çalışmalarında yer alan öğrenciler düşüncelerini bir plana koymayı, sorgulamayı, fikirlerini açıklamayı ve sesli anlatım yapma becerisi edinirken diğer bireyleri dinleyerek de iletişim yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktadır (Robin, 2006). Araştırmalar dijital öyküleme çalışmalarına katılan öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerinin gelişmesine bağlı olarak sorumluluk duygularının arttığını göstermektedir (Sadık, 2008). Ayrıca dijital öyküleme çalışmaları öğrencilerin sorunları yaratıcı çözümler geliştirerek çözmelerine destek olmaktadır (Ohler, 2008). Dijital öyküleme öğrencilerin bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan alanlarda da kendilerini geliştirmelerine imkân yaratmaktadır (Robin, 2006).

2.4.1 Dijital öykülemenin tanımı. Geleneksel öykü anlatıcılığının dışında, bireysel multimedya öyküleri ya da dijital medya aracılığıyla geleneksel öykü anlayışının bir araya getirilmesiyle (Kocaman-Karaoğlu, 2015) ortaya çıkan dijital öyküleme, öğrenciler ve öğretmenlerin video, ses, resim gibi temel multimedya araçlarını kullanarak kendi hikâyelerini anlatmalarına fırsat yaratmaktadır. Sesli ya da yazılı ifadelerin, hareketsiz görsellerin, müziğin bir araya getirilmesiyle öyküleştirildiği kuvvetli içeriğe sahip dijital öyküler farklı kaynaklarda çeşitli biçimde ele alınsa da genellikle 2 dakikalık uzunlukta olmalıdır (Lambert, 2013). Ayrıca bir dijital öykünün belirli bir standartta 15 resimden ve 250-300 kelimelik bir metinden oluşması önerilmektedir (Kocaman Karoğlu, 2015, s. 93)

Dijital hikâye anlatımı derneği, dijital öykülemeyi (2002): ‘Geleneksel hikâye anlatımı sanatının modern ifadesi’ olarak tanımlamaktadır (Barret, 2019). Dijital hikâyeler, teknolojik araçlar ile kişisel hikâyelerin bir araya getirilmesi ile oluşturulan modern hikâyelerdir (Yüksel, 2011, s. 1).

21. yy becerileri kapsamında teknoloji kullanabilen ve teknolojiyi doğru yorumlayabilen insan becerilerinin artması ve bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi hızlı bir bilgi akışını da beraberinde getirmiştir. Tüm bu yaşananlar eğitim ortamlarının da yeniden şekillenmesinde farklı yöntem ve tekniklerin sınıf ortamlarına taşınmasında etkili olmuştur. Dijital öyküleme de hızlı yaşanan bu değişim ve dönüşümün bir parçası olarak sınıf ortamında kullanılmaya başlamıştır (Jakes & Brennan, 2005; Robin, 2006). Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada, yeni bir bilgiyi içselleştirmede ve öğrenilenlerin transferinde etkili olmaktadır. Bu durumda dijital öyküleme, paylaşımlı dijital bir platformda, grafik, müzik, senaryo, resim, ses ve görüntülerin aktarılması olarak açıklanmaktadır. Dijital teknolojiler, çalışmayı daha geniş bir izleyici kitlesiyle paylaşma fırsatlarını yaratırken iş birliğini ve yaratıcılığı teşvik etmektedir (Purcell, 2013).

2.4.2 Dijital öyküleme türleri. Alanyazına bakıldığında dijital öykülerin birçok türünün olduğu görülmektedir. Ancak Robin (2006) dijital öykülemeyi üç ana başlık altında toplamaktadır. Bunlar; bilgilendirici ve öğretici öyküler, kişisel (yansıtmacı) öyküler ve tarihi olaylarla ilgili öykülerdir. Garrety (2008) ise dijital öyküleri beş gruba ayırmaktadır. Bunlar; geleneksel dijital öyküler, öğretici dijital öyküler, proje temelli oluşturulan dijital öyküler, sosyal adalet ve kültürel açıdan ele alınan dijital öyküler ve kişinin iç dünyasını yansıtan dijital öykülerdir.

Tablo 1

Robin (2006) Dijital Öyküleme Türleri

Bilgilendirici ve Öğretici Öyküler	Kişisel (Yansıtmacı) Öyküler	Tarihi Olaylarla İlgili Öyküler
Bilgilendirici ya da öğretici öyküler eğitsel kazanımların dijital bir ortamda öğrenene aktarıldığı şeklidir. Değer ve beceri öğretiminde faydalanılmaktadır (Robin, 2006).	Kişisel (yansıtmacı) öyküler; insanların kendi hayatlarından çıkardıkları tecrübelerin aktarılmasıdır. Dijital öyküler başka insanların kendi dünyalarının dışında yaşananlardan ders çıkarmasına olanak tanımaktadır. İçinde bulunduğumuz çağın ırkçılık, küreselleşme ve çok kültürlülük gibi popüler konuları hakkında fikir sahibi olarak farklı deneyimlerden ders çıkarmak amacıyla kullanılabilmektedir. (Robin, 2006).	Tarihsel belge ve dokümanlardan faydalanarak dijital öykü oluşturulmasıdır Tarihi olayların araştırılması ve teknoloji ile ifade edilmesi üzerine odaklanmaktadır. (Karakoyun, 2014; Robin, 2006; Robin, 2008)

Tablo 2

Garrety (2008) Dijital Öyküleme Türleri

Geleneksel Dijital Öyküler	Öğretici Dijital Öyküler	Proje Temelli Oluşturulan Dijital Öyküler	Sosyal Adalet ve Kültürel Dijital Öyküler
Geleneksel dijital öykü anlatımı, öğrencilerin bireysel olaylarından ya da yaşam tecrübelerinden hikâyelerle birleştirilerek ortaya çıkmaktadır. (Garrety, 2008).	Günümüzde modern teknoloji kullanılarak çevrimiçi kaynaklara etkin olarak ulaşılabilir. Öğretici dijital öykü anlatımı ile öğrenciler araştırmalarını sentezleme fırsatı bulmaktadır. Öğrenme öykülerini, ses, anlatı ve dijital görüntü kullanarak oluştururlar. Öğretici dijital öyküleme, bireyin öğrenmesinin hikâyesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaya çıkan ürün öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini göstermektedir. (Garrety, 2008).	Projeye dayalı müfredatın bir unsuru olarak gelişen dijital öykü anlatımı, eğitim-öğretim faaliyeti sonundaki öğrenme çıktılarını değerlendirmek için kullanılmaktadır (Searson, 2005).	Öğrencilere, düşüncelerini daha geniş kitlelere ulaştırma fırsatı sağlamaktadır. Sosyal adalet konularını ön plana alan dijital hikâyeler, toplumu geliştirmede önemli bir hikâye türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Garrety, 2008)

2.4.3 Dijital öyküleme öğeleri. Lambert (2006) etkili dijital öykülerin ortaya çıkabilmesi için yedi unsur ortaya koymuştur. Bunlar; bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, ses kullanımı, müzik, ekonomi ve hız denetimidir.

Tablo 3

Lambert (2006) Dijital Öyküleme Türleri

BAKIŞ AÇISI	Öykünün amacını ve yazarın düşünce yapısının yansımasıdır.
ÇARPICI SORU	Öyküde izleyicinin ilgisini çeken ve öykünün bitiminde öyküye dair yanıtlandırılacak kilit noktasıdır.
DUYGUSAL İÇERİK	İzleyicilerin öykü de anlatılan duygular ve konular arasında kendi yaşamından izler bulmasıdır.
SES KULLANIMI	İzleyicilerin görselleri algılamasına olanak tanır.
MÜZİK	Uygun bir fon müziği öykünün ana fikrini pekiştirir.
EKONOMİ	Müziklerin ve resimlerin dengeli olarak öyküye entegre edilmesidir.
HIZ DENETİMİ	Öykünün diziliminin nasıl akacağını belirlemeye yarayan ritimdir.

Bakış açısı

Öğrenciler bu öge ile kendi perspektifinden, olaylara ve durumlara yeni bir bakış açısı getirerek öyküler oluşturmaktadır. Bakış açısı vurgulanmak istenen dijital öyküleme esnasında öykünün hedefi ve öyküde aktarılacak istenen asıl noktadır. Bu öge ile: “Niçin bu öyküyü tercih ettim? Öykümü farklı yapan yönleri nelerdir? Neden anlatma ihtiyacı hissettim?” gibi sorulara yanıt aranmalıdır (Lambert, 2010). Dijital hikâye kullanımının amacı, hikâyeyi oluşturacak kişinin yaratıcılığını ve kendi fikrini ortaya çıkarmasına izin vermektir. Bundan dolayı öğrenciler dijital hikâyelerini kendi deneyim, tecrübe ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak şekilde gerçekleştirmelidir.

Çarpıcı soru

Dijital öykülerin bitişinde öyküyü gören tarafından yanıtlanması istenen bir soru yer almaktadır. Bu soru anlatılan senaryoya göre farklılaşmaktadır (Lambert, 2010; Robin, 2008). Hikâyenin sonuna eklenen sorular izleyenleri ve dinleyenleri hikâyeye

yönlendiren ve dikkati artıran, hikâyenin etkili olmasını sağlayan sorulardır (Bull & Kajder, 2004).

Duygusal içerik

İzleyicilerin anlatılan öykü ile kendi hayatından kesitler arasında ilişki kurmasına yardımcı olan niteliktir (Lambert, 2010).

Ekonomi

Dijital öykülerde resimlerin ve müziklerin fazla bulunması öykü ile bağ kuramamasına ve sıkılmasına, anlatılmak istenen öyküyü takip etmekte zorlanmasına ve verilmek istenen mesajın, bilgi, durum ve düşüncenin aktarılmamasına neden olmaktadır. Bu nedenle Dijital Öyküleme Merkezi'nde hazırlanan dijital öykünün uzunluğu iki dakikalık kısa bir senaryodan hazırlanmaktadır (Bull & Kajder, 2004; Lambert, 2003).

Hız denetimi

Bu öge, öykülerin geriye veya ileriye doğru akması anlamına gelir. Hikâyeyi akıcı hale getirirken seyircinin de dikkatini hikâyeye yoğunlaştırabilmesi için hız denetimi olmalıdır (Lambert, 2006).

Ses kullanımı

Dijital öykü senaryosu kurgulanırken, senaryoyu hazırlayanın anısına ses öğeleri de ekleyerek hikâyenin etkileyici olmasını sağlamasıdır (Bull & Kajder, 2004).

Müzik

Anlatılmak istenen duygu ve düşüncenin karşı tarafa ulaşmasında ve etki bırakabilmesinde anlatılanla müzik arasındaki bağlantının uyumu önemlidir. Dijital öykülemelerde uyumlu ses öğeleri hikâyenin vermek istediği mesajı doğru bir şekilde aktarırken duygu yoğunluğunun artmasına da olanak sağlar (Bull & Kajder, 2004).

2.4.4 Dijital öyküleme süreci ve oluşturulması. Günümüz gelişen teknolojisi, birçok açıdan iş birliğine dayalı eğitim ve öğrenimi desteklerken aynı zamanda bu süreci çocuklar için daha kolay ve eğlenceli hale getiriyor. Sürekli gelişen ve değişen teknolojinin bir yansıması olarak görsel iletişim, giderek güçlenen bir öğrenme ağına dönüşürken, dijital öyküleme uygulamaları özellikle küçük yaş gruplarına yönelik iletişim ve etkileşim sürecini yapılandırmada aktif bir yöntem olarak kullanılıyor. Bir dijital öykü oluşturmak için basit bir dijital kameraya veya telefon kamerasına ya da ses kaydetme programına sahip olmanız yeterli olmaktadır. Bunun dışında öyküleme yapabilecek birkaç dijital etkileşimli platformu kullanabiliyor olmak dijital öyküleme yapmak için yeterli olmaktadır. Öğrenciler dijital öykülerini oluşturma sürecinde kendi senaryolarını yazmadan başlayarak sürecin her anında aktif rol almaktadırlar. Bu durum hem süreci yapılandırma hem de yaratıcılık becerilerini geliştirmede onlara fırsat sağlamaktadır. Ayrıca dijital öyküleme aşamaları araştırmacılara göre değişik şekillerde açıklanmaktadır.

Jakes ve Brennan (2005) tarafından açıklanan dijital öyküleme aşamaları şunlardır:

- 1.Adım- Yazma: Öğrenciler, dijital hikâye anlatımına yazma aşamasıyla başlarlar. Genellikle bir anı veya yaşantıdan yola çıkarak bir hikâye yazılır. Öğrenciler konuyu belirlemek için araştırma yapabilirler ve hedef kitleyi düşünerek hikâyeyi ilgi çekici hale getirmeye çalışırlar.
- 2.Adım- Senaryo Oluşturma: Yazma aşamasından sonra öğrenciler senaryo oluştururlar. Senaryo, hikâyenin temel unsurlarının birleşimidir. Dijital hikâye oluşturmak için senaryo önemli bir temel sağlar ve hikâyeye değer katar.
3. Adım- Öykü Panosu: Bu aşamada öğrenciler, hikâyenin akışını düzenlemek için bir öykü panosu oluştururlar. Öykü panosu, öğrencilerin senaryolarını görselleştirmelerine olanak tanır. Bu aşamada öğrenciler, görsel çeşitlilikleri belirlemek ve çizmek için öykü panosunu kullanır. Doğru bir şekilde gerçekleştirildiğinde, öğrenciler sonraki adımda multimedya araçlarını bulmakta zorluk çekmezler.
- 4.Adım- Multimedya Araçları Bulma: Bu adımda öğrenciler, hikâyelerini oluşturmak için hangi multimedya araçlarını kullanacaklarını belirlerler. Araştırma yaparak hareketsiz görüntüler veya videolar bulurlar. Öğrenciler, koleksiyonlardan veya fotoğraflardan

görüntüler tarayabilirler. Bu adımda interneti kullanma ve araştırma yapma becerileri önemlidir.

5.Adım- Dijital Öykü Oluşturma: Bu adımda öğrenciler, kendilerine sunulan dijital araçları kullanarak hikâyelerini oluşturmaya başlarlar. Öğrenciler, metin, görüntü, ses ve diğer medya öğelerini bir araya getirerek dijital öykülerini oluştururlar.

6.Adım - Dijital Öyküyü Paylaşma: Öykülerin sınıf ortamında paylaşılması iş birliği için önemlidir. Dijital öykülerin sunumu, öğrencilerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca izleyici konumunda olan öğrenciler, dijital öyküler aracılığıyla konu hakkında bilgi edinebilirler.

Barrett (2009), tarafından açıklanan dijital öyküleme aşamaları şunlardır:

1.Aşama- Senaryo Oluşturma: Hikâye dairesi adı verilen gruplarda senaryolar oluşturulur. Bu aşamada dijital öyküleme öğeleri kullanılır ve hikâye üzerine tartışmalar gerçekleştirilir.

2.Aşama- Ses Kayıt ve Düzenleme: Senaryoya uygun olarak ses kaydedici materyaller kullanılarak sesler kaydedilir ve düzenlenir.

3.Aşama- Öyküde Kullanılacak Görselleri Belirleme ve Düzenleme: Öyküde kullanılacak görüntüler dijital kamera ile çekilebilir, tarayıcı ile taranabilir veya internet araştırmalarıyla elde edilebilir. Bu aşamada resimler kırılabilir, renk ve aykırılıkları düzeltilir.

4.Aşama- Ses ve Görüntü Birleştirme: Ses ve görüntüler, iMovie veya Windows için MovieMaker2 gibi video düzenleme programları kullanılarak birleştirilir.

5.Aşama- Geçiş ve Efekt Ekleme: Bu aşamada öykülere arka plan müziği eklenir ve geçiş efektleri kullanılarak daha etkileyici bir hikâye sunumu sağlanır.

6.Aşama- Dijital Öyküyü Yayınlama: Oluşturulan dijital öyküler sınıfta veya çevrimiçi bir platformda paylaşılır. Bu aşama, öykülerin diğerlerine sunulması ve paylaşılması için önemlidir.

Lasica (2010) tarafından belirtilen adımlara göre dijital öykü oluşturma süreci şu şekilde açıklanabilir:

1.Adım- Öyküye Karar Verme: Öyküyü yazmaya başlamadan önce belirlenen bir konuya odaklanılır.

2.Adım- Materyalleri Derleme: Konu belirlendikten sonra gerekli materyaller toplanır. Bu materyaller anılar, eski fotoğraflar, filmler, dijital videolar, ilanlar vb. olabilir.

- 3.Adım- Senaryo Oluşturma: Belirlenen konu ve materyallerden yola çıkarak bir senaryo yazılır veya seslendirilir.
- 4.Adım- Ekipmanları Hazırlama: Dijital öykü oluşturmak için gereken bilgisayar, yazılım programları, tarayıcı, kamera, ses kaydedici, mikrofon vb. araçlar hazırlanır.
- 5.Adım- Öykü Panosu Oluşturma: Görsel malzemelerle seslendirme uyumlu bir şekilde birbirine paralel olarak düzenlenir. Belirli bir süre ve görüntü sayısı dikkate alınarak öykü panosu oluşturulur.
- 6.Adım- Araçları Dijitalleştirme: İnternet ortamında bulunmayan görseller tarayıcıdan geçirilerek dijital hale getirilir. Video görüntüler uygun boyutlara indirilir.
- 7.Adım- Sesli Kayıt Yapma: Öyküye ses eklemek için mikrofon kullanılarak anlatım kaydedilir.
- 8.Adım- Müzik Ekleme: Öykünün akışına ve hızına uygun müzikler seçilerek eklenir.
- 9.Adım- Öyküyü Düzenleme: Video düzenleme programı kullanılarak öykünün tüm öğeleri düzenlenir. Metinler, geçişler ve özel efektler eklenerek öykünün etkisi artırılır.
- 10.Adım- Öyküyü Paylaşma: Oluşturulan dijital öyküler DVD'ye kaydedilir veya internet üzerinde paylaşılabilir.

Morra (2013) tarafından belirtilen adımlara göre dijital öykü oluşturma süreci şu şekilde açıklanabilir:

1. Adım- Bir Fikir ile Başlama: Dijital hikâyeler, belirli bir fikir veya konuyla başlar. Bu fikir, bir dersin konusu, bir soru veya başka bir ilham kaynağı olabilir. Öğrencilerin hikâyeyle ilgili bir fikir geliştirmeleri teşvik edilir.
- 2.Adım- Araştırma, Keşfetme, Öğrenme: Hikâyenin oluşturulması için öğrencilerin araştırma yapmaları ve konu hakkında bilgi edinmeleri gereklidir. Bilgi elde etmek için çeşitli kaynaklar kullanılır ve öğrenciler bilgilerini düzenlemek için farklı araçları kullanabilirler.
- 3.Adım- Yazma, Senaryo Oluşturma: Öğrenciler hikâyeyi yazmak veya senaryo oluşturmak için uygun kelimeleri seçerler. Bu aşamada hikâyenin anlatım biçimi ve dil tercihi belirlenir.
- 4.Adım- Öykü Panosu, Plan: Öykü panosu, görseller, resimler, videolar ve sesler gibi unsurların nasıl kullanılacağını planlamak için kullanılır. Temel bir öykü panosu sadece görsel ve senaryoyu içerirken, daha gelişmiş bir öykü panosu efektler ve fon müziği gibi unsurlara da yer verebilir.

5.Adım- Görüntü, Ses ve Görüntü Derleme/Oluşturma: Bu aşamada öğrenciler, hikâyenin canlandırılmasını sağlayacak görselleri, sesleri ve videoları oluştururlar. Seçtikleri materyaller, dijital hikâyenin atmosferini ve tonunu belirler.

6.Adım- Hepsini Bir Araya Getirme: Öğrenciler, öykü panosunu gözden geçirir, elde ettikleri görselleri hikâyeye yerleştirir ve geçişler ekler. Ayrıca, öykü için gereken malzemelerin bir listesini hazırlayarak ihtiyaçları belirlerler.

7.Adım- Paylaşma: Tamamlanan dijital öyküyü çevrimiçi ortamlarda paylaşarak etkileşimi artırmak isteyen öğrenciler, hikâyelerini paylaşır ve başkalarının geri bildirimlerini alır.

8.Adım- Yansıma ve Geri Bildirim: Öğrencilerin hazırladıkları dijital öykülere başkalarından geri bildirim alması önemlidir. Bu geri bildirimler tartışma panoları, öğrenci yanıt sistemleri ve bloglar üzerinden yapılabilmektedir.

2.4.5 Dijital kullanılan araçlar ve programlar dijital öyküleme araçları.

Dijital öyküleme yönteminin kullanımının yaygınlaşması ile çok sayıda dijital araç geliştirilmeye başlanmıştır. Dijital öykü hazırlayabileceğimiz düşük bütçeli ve yazılım ve program geliştirilmektedir. Bu uygulamaların bazıları içerik olarak, basit, temel kullanım özelliği sunarken, bazıları da hikâyeyi zenginleştirecek becerilere sahip olarak tasarlanmaktadır. Araçlar, öğrencilere hikâyelerini tasarlamaları ve paylaşımları için çeşitli ortamlar sağlar. Hikâyelerini oluşturmak ve anlatmak için videolar, posterler, sunumlar ve çizgi romanlar kullanabilirler. Bunu yaparken, öğrenciler temel dijital becerilerini kullanacaklar ve sosyal duygusal öğrenme yeterliliklerini geliştireceklerdir (Knarcbahc, 2023). Bir kazanımı daha etkili aktarmak ya da anlatılan konuyu pekiştirmek için hem öğrenci ürünü olan hem de yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri dijital hikâyeler hazırlamak geliştirilen uygulamalar sayesinde eğitim öğrenim faaliyetlerinin bir parçası haline gelmiştir. Dijital hikâye araçları çok kısa ve kolayca hazırlayacağımız 2-3 dk'lık videolar olarak basit ve eğlenceli uygulamalardır. Öğrenci tarafından bakacak olursak geleneksel tarzda hikâyeler ya da metinler istemek yerine yaratıcı bakış açısını zenginleştirecek ve bunu çeşitli görseller ile destekleyebileceği dijital ortam tercih edilebilmektedir.

Dijital öyküleme için hazırlamak için uzmanlar tarafından geliştirilen yazılımlar kategorize edilmektedir. Bu yazılımlar, farklı platformlarda kullanıcılara çeşitli düzenleme, efekt ekleme, ses düzenleme ve görsel oluşturma imkanları sunmaktadır.

Kullanılacak yazılım seçimi, kullanıcının ihtiyaçlarına, deneyim seviyesine ve tercihlerine bağlı olarak değişebilmektedir (Karakoyun,2014).

Masaüstü ve dizüstü bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar

Karakoyun (2014) tarafından belirtilen platformlara göre kullanılabilecek yazılımlar şunlardır:

Microsoft Photo Story 3

Windows işletim sistemi için ücretsiz olarak sunulan bir dijital öyküleme aracıdır. Bu araç, resimlerinizi, videolarınızı ve diğer dijital medya öğelerinizi kullanarak kolayca dijital hikâyeler oluşturmanıza olanak tanır. Kullanıcıların resimlerini ve videolarını çeşitli efektler ve geçişler ile birleştirmelerine ve ardından bir ses dosyası ekleyerek bir hikâye anlatmalarına olanak tanır. Araç ayrıca, özel kenarlıklar, başlık slaytları ve diğer özellikler gibi hikâyenizi geliştirmek için bir dizi araç da sunar (Robin & Mcneil, 2013).

Microsoft Windows Live Movie Maker

Video düzenleme yazılımıdır. Kullanıcıların fotoğraflarını, videolarını ve müziklerini kullanarak kolayca videolar oluşturmalarına olanak tanır. Program, kullanıcıların videolarına efektler, geçişler, başlık slaytları ve diğer özellikler eklemelerine olanak tanır. Ayrıca, kullanıcılar videolarının uzunluğunu kısaltabilir, çıkarabilir veya yeniden düzenleyebilir. Microsoft, Windows Live Movie Maker'ı 2017 yılında Windows Essentials paketi ile birlikte kullanımdan kaldırdı. Ancak, Windows 10 kullanıcıları için Microsoft Fotoğraflar uygulaması gibi benzer özelliklere sahip diğer dijital video düzenleme yazılımları mevcuttur (Mihailidis & Cohen, 2013).

Microsoft Powerpoint

PowerPoint, Microsoft Office'in ürünü olarak faaliyet gösteren sunum hazırlama, gösterme ve paylaşma işlemlerinde kullanılan bir yazılımdır. PowerPoint, kullanıcıların metin, grafik, tablo, resim, ses ve video gibi birçok farklı medya türünü bir sunumda bir araya getirmelerine olanak tanır. Bu medya öğeleri, kullanıcının sunumunu özelleştirmesine ve belirli bir konuyu açıklamak veya görselleştirmek için en uygun yolu seçmesine yardımcı olur. Ayrıca animasyonlar, geçiş efektleri ve ses efektleri gibi

özellikler de sunar. Bu özellikler, kullanıcının sunumunu daha ilgi çekici ve etkileyici hale getirmesine yardımcı olur. Bu geçişleri kullanmak diğer programlara göre kolay olduğu için PowerPoint daha çok tercih edilmektedir. Sunumlar standart bir PowerPoint yerine bir film olarak kaydetme seçeneği ile kaydedilirse dijital hikâyeler oluşturabilmektedir (Mihailidis & Cohen, 2013).

iMovie

iMovie, Apple tarafından geliştirilen bir video düzenleme yazılımıdır. Mac kullanıcıları için özel olarak tasarlanmıştır ve kullanıcıların basit ara yüzü ve kullanım kolaylığı ile profesyonel kalitede videolar oluşturmalarına olanak tanır. iMovie, kullanıcıların videolarına efektler, geçişler, müzikler, ses efektleri ve metin eklemelerini sağlar. Ayrıca, çektiği videoların görüntü kalitesini düzenleyebilir, renk ayarlarını yapabilir, video hızını ayarlayabilir ve ses seviyesini dengeleyebilirsiniz. Bu özellikler, kullanıcıların videolarını özelleştirmelerine ve görsel olarak daha çekici hale getirmelerine yardımcı olur (Mihailidis & Cohen, 2013).

Web ortamında kullanılan yazılımlar (Web 2.0)

Web 2.0 terimi, web tabanlı uygulamaların ikinci nesli olarak tanımlanır. Bu uygulamalar, kullanıcıların içerik oluşturma, paylaşma ve etkileşim kurma yeteneklerini artırarak, internetin bir topluluk odaklı deneyim haline gelmesine olanak tanıdı. Web 2.0 yazılımları, kullanıcıların internet üzerindeki etkileşimlerini artırmayı amaçlar. Web 2.0 yazılımları, kullanıcıların internet üzerinde daha aktif bir rol almasına ve etkileşimlerini artırmasına olanak tanır. Bu uygulamalar, internetin bir topluluk odaklı deneyim haline gelmesine ve kullanıcıların farklı paylaşım, etkileşim ve iş birliği şekilleri ile daha fazla bağlantı kurmalarına olanak sağlar (Mihailidis & Cohen, 2013). Bugün çoklu ortam uygulamaları ve sosyal medya platformları sayesinde hikâye anlatım yöntemleri de değişmektedir. Bu yollardan biri de Web 2.0 hikâye anlatımıdır. Hikâyeler, Web 2.0 ile sunulmasıyla birlikte artık yeni yöntemler ortaya çıkmaktadır (Ovadia, 2014).

Web 2.0 Dijital Öyküleme Yazılımları



2.6.6 Sosyal bilgilerde dijital öyküleme. Teknoloji alanında meydana gelen son gelişme ve değişimler öğrencilerin bilgiyi öğrenme ve uygulama alışkanlıklarında da değişimlere neden olmaktadır. Öğrencilerin derse karşı tutumu, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyonu, güdülenmesi ve akademik başarısında gelişen teknolojinin etkisi vardır. Teknoloji merkezli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecindeki karar verme becerilerinin gelişmesini sağlar. Aynı zamanda problem çözme becerilerinin gelişmesine destek olur. Bilgisayar teknolojileri sayesinde öğrenciler pek çok bilgi ağına erişebilme gücüne sahip olmaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji, eğitim sürecinin her aşamasında önemli rol oynamaktadır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (2009) dijital okuryazarlığın son yıllardaki artış şekliyle ilgili:

“Multimedya çağı, dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte ortaya çıkan bir dönemi ifade etmektedir. Bu çağda, iletişim ve bilgi paylaşımı hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşir. Bu süreçte, dijital, küresel ve demokratik bir toplumda mesajlara erişmek, analiz etmek, değerlendirmek, oluşturmak ve dağıtmak için yeni becerilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerimiz, bu multimedya çağının bir parçasıdır ve medya kültürüyle büyümektedirler. Bu nedenle, onları bu yeni çağa hazırlamak ve onlara eleştirel düşünme

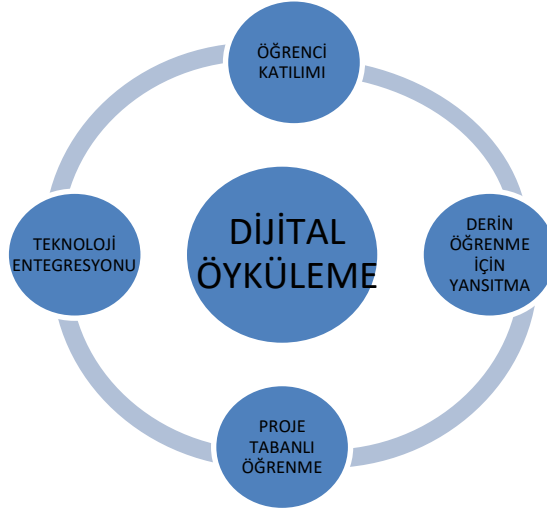
becerileri kazandırmak önemlidir. Bu beceriler, onların medya mesajlarını sorgulayabilme, analiz edebilme, değerlendirebilme ve yaratıcı şekilde içerik oluşturabilme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar.

Eğitimciler olarak görevimiz, öğrencilerimizi yeni binyılda demokrasiyi akıllıca kullanabilen, medya mesajlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilen yurttaşlar olarak yetiştirmektir. Öğrencilerimizin dijital becerilerini ve medya okuryazarlıklarını geliştirmek için teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalıyız. Onlara medya etkileşimlerini anlamaları, kaynakları değerlendirebilmeleri, farklı perspektifleri analiz edebilmeleri ve kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için olanaklar sunmalıyız. Bu şekilde, öğrencilerimiz güçlü bir medya kültürüyle donanmış olarak yetişecek ve demokratik toplumda aktif ve bilinçli bir şekilde yer alabileceklerdir.”

Dijital öyküleme aynı zamanda öğretmenlerin de öğretim materyallerini ve öğrenci performansını değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Robin, 2006). Öğrencilerin yaptığı dijital öyküler, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sözlü anlatım becerilerini ortaya koymalarını sağlamaktadır. Dijital öyküleme, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra kendilerini ifade etme ve özgüvenlerini artırma konusunda da yardımcı olur. Bu süreçte, öğrenciler teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini de geliştirirler (Grant & Bolin, 2016; Jefson & Niemeier, 2015).

Dijital öyküleme uygulamaları sayesinde öğrenciler, teknolojiyi kullanarak kendi hikayelerini oluşturur ve görsel, işitsel ve yazılı bileşenleri bir araya getirirler. Bu süreçte, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmaları ve düşüncelerini ifade etmeleri teşvik edilir. Bu, öğrencilerin özgün fikirlerini geliştirmelerine ve kendilerini anlatma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dijital öyküleme aynı zamanda teknoloji entegrasyonu, proje temelli öğrenme, öğrenci katılımı ve sınıf ortamının geliştirilmesi gibi pedagojik yaklaşımlarla da uyumludur. Öğrenci merkezli öğrenme stratejilerini destekler ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder. Ayrıca, sözlü anlatım becerilerini güçlendirir ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlar (Grant & Bolin, 2016).Dijital öyküleme aynı zamanda yaşam boyu öğrenme için gerekli olan becerilerin gelişmesine katkı sağlar. İleri düzeyde teknoloji kullanma ve içerik oluşturma yetenekleri, öğrencilerin gelecekteki iş yaşamlarında ve toplumda başarılı olmalarına yardımcı olur (Jenkins & Lonsdale, 2007).

Barrett (2006), öğrenci katılımını artırmak ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için yansıtma ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarını dijital öykülemeye entegre ederek eğitimde kullanmıştır. Yansıtma, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini düşünerek, değerlendirerek ve analiz ederek derinlemesine anlamalarını sağlayan bir süreçtir. Dijital öyküleme, öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturarak ve içerik oluştururken yansıtma sürecine dâhil olmalarını teşvik etmektedir. Öğrenciler, hikâye oluşturma sürecinde düşüncelerini organize etmek, deneyimlerini sorgulamak ve anlamlandırmak için yansıtma yaparlar. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinleştirmelerine ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Proje tabanlı öğrenme ise öğrencilerin aktif olarak bir projeyi planlama, tasarlama ve uygulama sürecine dâhil oldukları bir öğrenme yaklaşımıdır. Dijital öyküleme, öğrencilerin kendi hikâyelerini oluştururken bir projenin parçası haline gelmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, hikâye oluşturma sürecinde araştırma yapar, kaynakları analiz eder, içerikleri planlar ve son ürünlerini oluştururlar. Bu şekilde, öğrencilerin derinlemesine öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamaktadır. Teknoloji entegrasyonu, dijital öykülemenin temel bir unsuru olup öğrencilere teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktadır. Öğrenciler, dijital araçları kullanarak hikâyelerini oluştururlar, medya içeriklerini düzenler ve paylaşırlar. Bu şekilde, öğrencilerin teknolojiyi kullanma yetenekleri gelişmekte ve dijital yeterlilikleri artmaktadır. Barrett (2006) dijital öykülemeyi eğitime uyarlamış ve yansıtma ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarını teknoloji entegrasyonu ile birleştirerek öğrenci katılımını artırmayı, anlamlı öğrenmeyi desteklemeyi ve öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır.



Şekil 1 Barret (2006) Dijital Öyküleme

Dijital öyküleme, eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşamasında ve her yaş grubunda kullanılabilir. Dijital öyküleme yöntemi, öğrencilerin bireysel olarak düşünüp, sorumluluk alarak senaryo oluşturmaya olanak sağlar ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine imkân tanır. Öğrenciler öykü oluşturma aşamasında çeşitli kaynaklardan araştırma yapar ve bu araştırma sonuçlarını bir araya getirirken Bloom Taksonomisinin önemli başmakları olan analiz ve sentez aşamalarından geçer. Bu durum biliş üstü yeteneklerinin açığa çıkmasına fırsat tanır. Ayrıca, oluşturulan hikâyelerin anlatılması ile de iletişim becerilerinin gelişmesine imkân sağlar. Dijital öykü oluşturma, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araçtır. Bu beceriler arasında, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ve iletişim yer almaktadır. Dijital öyküler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla birlikte, aynı zamanda öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlayarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Sınıf uygulamalarında dijital öykülerin kullanımı, öğrencileri proje tabanlı öğrenmeye dâhil ederek, gerçek dünya bağlantılarını teşvik ederek, iş birliği ve iletişimi artırarak ve karar verme becerilerini geliştirerek öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmektedir. Bu uygulamalar aynı zamanda öğrencilerin teknoloji becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olmakta ve öğretmenlere öğrencilere teknolojiyi kullanırken destek olma imkânı vermektedir. Dijital öyküler, öğrencilerin uzun süreli proje çalışmaları yapmalarını sağladığı için öğrenme sürecinde de önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca öğrencilerin

arkadaşlarına ilgi çekici öyküler anlatmalarına da motivasyon sağlamaktadır. Bu nedenle, dijital öyküleme, öğrencilerin beceri ve ilgi alanlarını geliştirmek, özgüvenlerini artırmak ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek için etkili bir yöntemdir. (Behmer vd., 2006; Robin, 2015).

Dijital öykülemenin Sosyal bilgiler öğretimine dahil edilmesi, dersin kazanım ve becerilerinin aktarılmasında ve içselleştirilmesinde etkili bir yoldur. Ayrıca dijital kaynaklar, öğrencilerin sadece metinlerle sınırlı kalmayıp, görsel ve işitsel materyallerle de öğrenmelerine olanak sağlar. Bu sayede öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak farklı materyalleri kullanarak öğrenmeleri mümkündür. Dijital kaynaklar, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmelerine ve bilgiye ulaşma yöntemleri konusunda farkındalıklarını artırmalarına da yardımcı olur. Ayrıca dijital kaynaklar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar, çünkü öğrencilerin kaynakların doğruluğunu, güvenilirliğini ve niteliğini değerlendirmeleri gerekmektedir (Renfrow, 2017; Trust, Krutka & Carpenter, 2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumların yaşam süreçlerinde onların başından geçen ya da onları çok etkilemiş hikâyeler barındırır. Öğrencilerin birden fazla kültürü bir arada bulunduran toplumda bilgi, beceri ve tutumları analiz edebilmeleri ve anlayabilmelerinde insan hikâyelerinden yararlanılır.

Sosyal bilgiler müfredatında tarih konuları geniş yer kaplamaktadır ve içerisinde bolca kavram barındırır. Konu akıcılığını sağlamak ve öğrencinin motivasyonunu yüksek tutabilmek için etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Doğru, tarihsel hikâyeler öğrencilerin dikkatini çekmek ve soyut kavramları somutlaştırmak için etkili bir araçtır. Dijital öyküler ise bu hikâyelerin modern bir şekilde sunulması ve öğrencilerin teknolojik becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olması nedeniyle sosyal bilgiler öğretiminde özellikle tercih edilen bir yöntemdir. Dijital öykülerin interaktif özellikleri sayesinde öğrencilerin katılımı artar ve öğrenme süreci daha keyifli hale gelir (Şeker, 2016; Şimşek, 2004).

Sosyal bilgiler, sosyal bilimler disiplinlerinden oluşan ve kişinin yaşam unsurlarını temel alan bir öğretim programıdır. Sosyal bilgilerin temel amacı, öğrencilere toplumun işleyişini, tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset, kültür, sosyoloji gibi alanları anlamalarını sağlamaktır (Barh & Demirtaş, 1997; Doğanay, 2002) Sosyal bilgiler, öğrencilere toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeyi hedefler. Bu disiplin, öğrencilerin

demokratik değerlere saygı göstermelerini, insan haklarına ve farklı kültürel değerlere saygılı olmalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, sosyal bilgiler  ğretimi, öğrencilerin empati kurma yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin toplumsal problemleri anlamaları ve üzüm bulmada aktif rol almaları teşvik edilmektedir. Teknolojinin sosyal bilgiler eğitimindeki etkisi sadece öğrenme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin dijital vatandaşlık ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar. Bu beceriler, öğrencilerin dijital dünyada doğru bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, eleştirel düşünme ve doğru bir şekilde iletişim kurma becerilerini kazanmalarını sağlar. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenleri teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak öğrencileri dijital dünyada başarılı bir şekilde hareket etmeye hazırlamalıdır (Ribble & Miller, 2013; Kozma, 2003). Bilgisayar ve teknoloji kullanımı, Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin aktif katılımını desteklemek, iş birliği yapmak, veri analizi gerçekleştirmek ve bilgileri etkili bir şekilde sunmak için önemli bir araçtır. Teknoloji entegrasyonu, Sosyal bilgiler dersi dijital  yk leme ile harmanlandığında öğrenme deneyimini zenginleştirir ve öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirir. (Debele & Plevyak, 2012; Whitworth & Berson, 2002). Ayrıca, dijital kaynaklar öğrencilerin bilgiye erişimini artırır ve öğrencilerin daha kapsamlı ve çeşitli kaynaklar kullanarak araştırma yapmasına olanak tanır (Bonk, 2009; Prensky, 2010). Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve farklı kaynakları karşılaştırma ve doğru bilgiye ulaşma konusunda becerilerini artırır. Ayrıca, dijital cihazların kullanımı, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem  z me becerilerini de geliştirir (Bers, 2008; Lundy, 2014).

Sosyal bilgiler dersi hem içeriği hem de kapsadığı alt disiplinlerin fazla olmasından dolayı geniş bir içerik ve kazanımı barındırır. Bu sebepten ötürü Sosyal bilgiler dersinde eğitim alanında kullanılabilecek araçlardan ve yazılımlardan çok rahat bir biçimde yararlanılabilmektedir. Sosyal bilgiler dersi içerik olarak çoğunlukla soyut konuları içermektedir. Soyut konu ve kavramların öğrencilere aktarılmasında dijital  yk leme uygulamaları efektif bir öğrenim ortamı sunmaktadır. Ayrıca birden fazla duyuya hitap edebildiği için Edgar Dale'nin yaşantı konisinde olduğu gibi kendi kendine öğrenilen bilgilerin en iyi öğrenme  ıktıları olduğunu savunmuştur. Bu  ğrenmeye ne kadar çok duyu organı katılırsa da öğrenmenin kalıcılığıda bu doğrultuda artacaktır (Creed & Swanson, 2004). Sosyal bilgiler dersinde, problem  z mede iş birliğini

kullanma, öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerine imkân verme, öğrenme sürecini anlamlı olarak gerçekleştirme ve öğrencinin kendi deneyimlerini kendisinin kazandığı öğrenme ortamına sahip olması bakımından içeriği bütünleştirmek ve desteklemek adına birçok eğitim teknolojisinden yararlanılabilir (Lundy, 2014).

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerini derse karşı güdüleyebilmek için çaba sarf eder. Doğru kullanıldığında Dijital öyküleme yöntemi, öğrencileri derse bağlılık ve katılım konusunda motive edebilmektedir (Heafner, 2004). Dijital öykülemenin Sosyal bilgiler öğretiminde tek başına kullanılması yeterli değildir. Dijital öyküleme öğretmenin hedeflerine, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğretim hedeflerine uygun bir şekilde planlanarak ve uygulanarak etkili olabilmektedir. Teknoloji, sosyal bilgiler dersinde öğretmen tarafından kullanılan bir araçtır ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek ve öğrenci ilerlemesini değerlendirmek için çeşitli diğer araçları kullanmaları gerekir. Teknoloji, öğrencileri etkilemek ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğretmenlerin kullanabileceği bir araçtır, ancak öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve öğrenmelerini sürdürülebilir kılmaları için çeşitli öğretim stratejileri ve yöntemleri kullanılmalıdır. (Staley, 2000). Dijital öykülemenin, Sosyal bilgiler dersinde kullanımı öğrenenlerin öğrenme sürecine olan katılımını artırırken aynı zaman da onları motive edebilmektedir (Heafner, 2004). Sosyal bilgiler dersinde, öyküleme yönteminin kullanılması Bloom taksonomisinin bilgi ve kavrama düzeyine etki etmektedir (Şimşek, 2004). Dijital hikâye anlatımı, geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek ile dış dünya ve bizi çevreleyenler arasındaki bağlantıları besleyen güçlü bir araçtır. Öğrencilerin gerçek dünyayla bağlantılar kurmasını sağlayarak, sınıfta dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin kullanımının Sosyal bilgiler becerilerinin öğretimine nasıl yardımcı olabileceğini göstermektedir. Dijital öyküleme bu bağlamda Sosyal bilgiler konularına dayalı etkinlik türlerini uygulamak için yararlı bilişsel araçlara dönüşmüştür (Figg, 2005). Dijital öyküleme, geçmişten günümüze ve geleceğe, ayrıca dünyaya ve çevremizdeki insanlarla bağlar kurmaya yardımcı olan güçlü bir araç olmaktadır. Sınıflarda dijital öyküleme etkinliklerinin kullanılmasının, öğrencilerin gerçek dünya bağlantıları kurmalarına olanak sağlayarak sosyal bilgiler becerileri öğretimini destekleyebileceğini göstermektedir. Bu açıdan dijital öyküleme, sosyal bilgiler konularına dayalı etkinlik türlerini kullanmak için etkili zihinsel araçlar haline gelmiştir (Figg, 2005). Sosyal bilgiler derslerinde öyküleme yöntemlerinin kullanılması öğretmenlere de materyal konusunda destek olarak, gazete

haberlerinden ya da yaşanmış gerçek olaylardan faydalanarak kanıt temelli öğretim metoduyla ders işlemlerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir (Şekerci ve Kabapınar, 2018).

Dijital öyküleme konusunda yapılan uluslararası çalışmaların çeşitli alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Aşağıda, dijital öyküleme ile ilgili yapılan çalışmaların bazı örnekleri ve ilgili konu alanları yer almaktadır:

- Sanat: Dijital öyküleme yöntemlerinin sanat eğitiminde kullanımı ve öğrencilerin yaratıcılığını destekleyici etkileri üzerine çalışmalar bulunmaktadır.
- Dil öğretimi: Dijital öyküleme araçlarının dil öğretimi sürecinde nasıl kullanılabileceği ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki etkileri üzerine çalışmalar yapılmıştır.
- Matematik öğretimi: Dijital öyküleme yöntemlerinin matematik öğretiminde nasıl uygulanabileceği ve öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını sağlamadaki etkileri üzerine çalışmalar mevcuttur.
- Okul öncesi eğitim: Dijital öyküleme uygulamalarının okul öncesi eğitimde nasıl kullanılabileceği ve öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve katılımını nasıl arttırdığı üzerine çalışmalar yapılmıştır.
- Ortaöğretim ve üniversite düzeyi: Dijital öyküleme yöntemlerinin ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki derslerde nasıl kullanılabileceği, öğrencilerin derse katılımını ve anlama düzeyini nasıl etkilediği üzerine çalışmalar yapılmıştır.
- Öğretmen adayları: Dijital öyküleme eğitiminin öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini geliştirmedeki etkileri üzerine çalışmalar bulunmaktadır.
- Yazma becerisi: Dijital öyküleme araçlarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkileri üzerine çalışmalar yapılmıştır.
- Motivasyon, katılım, tutum ve kalıcılık: Dijital öyküleme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyonunu, derse katılımını, tutumunu ve öğrenme sürecindeki kalıcılığını nasıl etkilediği üzerine çalışmalar mevcuttur.
- Akademik başarı: Dijital öyküleme araçlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyini nasıl etkilediği ve öğrenme sonuçları üzerindeki etkileri üzerine çalışmalar yapılmıştır.

2.5 Duygular

Duygu

Duygu tanımını Russell (2003) kapsamlı duygu kavramsallaştırmasına dayandırmaktadır. Onun boyutsal modeline göre çekirdek duygulanım, "basit, yansıtmayan bir duygu olarak bilinçli olarak erişilebilen nörofizyolojik bir durum olarak tanımlanır ve iki temel boyuttan oluşur: haz, hoş karşı hoş olmayan duygulanım olarak deneyimlenen zevk ve aktivasyona karşı de-aktivasyon olarak deneyimlenen uyarılmadır. Duygu kelimesinin İngilizce etimolojisi, onu vücudun dışı doğru yönelimi olarak tanımlar; "dışa doğru hareket" anlamına geldiği söylenir. (Domasio, 2006, s. 151). Duygu, bireylerin iç dünyalarından kaynaklanan, çeşitli olaylar, durumlar ya da nesneler karşısında hissettikleri zihinsel durumlardır. Bu durumlar, bireylerin algılamaları, düşünceleri, değerlendirmeleri ve öğrenimleri ile birleşerek ortaya çıkar. Duygular, kişinin kendisiyle, diğerleriyle ve çevresiyle olan ilişkilerinde büyük bir rol oynarlar ve insan davranışlarının birçok yönünü etkilerler. Duygular, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal bileşenleri içerirler ve bireylerin hayatları boyunca deneyimledikleri birçok farklı duygu türü vardır (Russel,2003). Duygular, Gross (2014) tarafından dış dünyaya verdiğimiz farklı tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Barrett'e (2016, 2017) göre duygular, etki yoluyla birbirimizin nörolojik sistemlerini kontrol etmek için inşa ettiğimiz sosyal gerçeklikten ortaya çıkan araçlar olarak açıklanmaktadır.

Aklın duygulara üstünlüğü, antik çağlardan beri var olan akıl-duygu tartışmalarında tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmiştir. Duygusal terimi bazen duyguyu ifade etmek için kullanılır, ancak daha geniş anlamda duygular, hisler ve ruh hallerini birlikte ifade etmek için yorumlanabilir (Fox, 2008). Duyguların zihinsel işlemler üzerinde olumsuz bir etkisi olduğuna sıklıkla inanılır. İnsanlar hayatta kalmak ve dış dünyayla iletişim kurmak için duygulara ihtiyaç duyar (Çakar ve Arbak, 2004). Çağdaş teorilere göre, duygu bir bilgi kaynağı olarak hizmet eder ve düşünceyi, motivasyonu ve başarıyı etkiler. Karar vermede de etkilidir ve mantıksal kalıpları takip eder. Duygu, insanların sahip olduğu ortak bir iç duygudur (Caruso ve Salovey, 2004). Duygu ve ruh hali sıklıkla birbiriyle karıştırılan duyusal kavramlara örnektir. Duyguları anlamak için şunlara dikkat etmek önemlidir: Antik çağlardan beri süregelen akıl-duygu çekişmelerinde duyguların zihinsel süreçler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu ve

aklın duygulara üstünlüğünün anlayışa sahip olduğu sıklıkla tartışılmaktadır. Bu fikirler duyguları anlamak için çok önemlidir. Desmet (2002) bu duyuşsal durumları ayırt edebilmek için iki faktörün dikkate alınması gerektiğini söylemiştir: Kişi ile belirli bir nesne arasında bir ilişki vardır ve durum ya uzun sürelidir ya da geçicidir. Bu açılardan bakıldığında, duygular bilinçli, bir şeye veya birine odaklanan ve kısa bir süre süren geçici durumlar gibi görünmektedir.

Ellsworth'e (2009) göre duygular aşağıdaki işlevlere sahiptir:

İşaret Etme: Duygular, çevremizdeki olaylara ve durumlara anlam ve önem kazandırır. İyi hissettiğimiz duygular bize olumlu bir durumun olduğunu, kötü hissettiğimiz duygular ise bir tehlike veya sorunun varlığını işaret eder.

Değerlendirme: Duygular, deneyimlediğimiz durumları değerlendirmemize yardımcı olur. Bir durumun bize ne kadar önemli veya değerli geldiğini belirler ve buna göre tepki vermemizi sağlar.

Yönlendirme: Duygular, davranışlarımızı yönlendirir. Örneğin, korku duygusu bizi tehlikeli bir durumdan kaçınmaya yönlendirir, sevgi duygusu ise başka birine yardım etme veya onunla ilişki kurma isteği uyandırır.

İletişim: Duygular, başkalarına hislerimizi ve düşüncelerimizi aktarmamızı sağlar. Yüz ifadeleri, ses tonu, vücut dili gibi iletişim araçlarıyla duygusal durumlarımızı ifade ederiz ve başkalarının duygusal tepkilerini anlamamıza yardımcı oluruz.

Sosyal Bağlantı: Duygular, sosyal ilişkilerimizin temelini oluşturur. Sevgi, bağlılık, hoşgörü gibi duygular, insanlar arasında yakınlık ve bağlantı hissi yaratır ve sosyal grupların oluşmasını destekler.

Öz-Regülasyon: Duygular, davranışlarımızı kontrol etmemizi ve düzenlememizi sağlar. Öfke veya stres gibi olumsuz duyguları yönetmek, problem çözme becerilerini kullanmak ve duygusal dengeyi korumak için öz-regülasyon yeteneklerimizi kullanırız.

Anlam Verme: Duygular, deneyimlerimize anlam katar. Sevinç, hüznün, hayal kırıklığı gibi duygular yaşadığımız olayların anlamını anlamamıza yardımcı olur ve yaşamımızın anlamlı bir bütün olduğunu hissetmemizi sağlar.

2.5.1 Duygu yaklaşımları. Duygu yaklaşımı, duygusal deneyimlerin oluşumuna ve duyguların davranış üzerindeki etkisine odaklanan bir psikoloji okuludur. Duygusal alan, başkalarının duygularına ve deneyimlerine yanıt olarak uygun duygusal uyarılmayı

içerir (Hojat ve diğerleri, 2001). Duyguların bilişsel, fizyolojik ve sosyal yönlerini birleştiren bu yöntem, duygusal deneyimin kapsamlı bir açıklamasını sağlar. Cornelius (1996) ve Desmet'e (2002) göre, duyguları incelemek için kullanılan dört temel metodoloji vardır: evrimsel, fiziksel geri bildirim, sosyal yapılandırmacı ve bilişsel. Duygular, doğal seçim çerçevesinde işlevsel olarak değerlendirilmekte ve evrimsel bakış açısına göre hayatta kalmaya yönelik uyum süreçlerini oluşturmaktadır (Darwin, 2017). Bu bakış açısının temel fikri, insanların karşılaştığı belirli olay ve koşullara tepki olarak, varoluşu sürdüren işlevlerin içinde, sorunlara, varlıklara cevaplar sunmak için duyguların gelişmesidir. Bu kavram temelinde, tüm insanlar nispeten evrensel olan duygular sergilerler. Heyecan fiziksel olarak kendini gösterir ve hissettiklerimiz tüm duygularımızı kapsar (Fox, 2008). Bu yöntem, fizyolojik değişimlerin duygulardan önce gerçekleştiğini savunur çünkü bedensel değişimlerden geçmeden duyguları ifade etmek mümkün değildir. Darwin duygusal ifadelerle ilgilenir, ancak James duygusal deneyimin özünü aydınlatmakla ilgilenir. Her ikisi de duyguları, hayatta kalmayı koruyan niteliklere sahip çevresel uyarlamalar olarak görmeye devam etmektedir. Sosyal yapılandırmacılar, duyguları biyolojik terimlerle evrimleşmiş uyarlamalar olarak görenlerin aksine, duyguların anlamı ve bütünlüğü kökleşmiş sosyal normlara bağlı olan kültürel yaratımlar olduğunu iddia etmektedirler. Averill'e (1980) göre duygular, çeşitli genetik mirasımızın yalnızca kalıntılarından daha fazlasıdır, ancak psikolojik olarak da tam olarak açıklanamazlar.

Bilişsel bakış açısına göre duygular, bu süreçte belirleyen kişinin o senaryoya yüklediği anlamların doruk noktasıdır ve kişinin karşılaştığı bir durumla ilgili iyi ya da olumsuz düşünceleri sonucunda ortaya çıkar (Arnold, 1960). Bilişsel bakış açısının temel ilkesi, düşünce ve duyguların birbirine bağlı olmasıdır. Bu bakış açısından, tüm duygular, Arnold'un (1960) değerlendirme olarak adlandırdığı, dışsal olayların bizim için olumlu ya da olumsuz olarak anlamlandırılması için işlendiği süreç olan değerlendirmeye bağlı olarak görülür. Bilişsel bileşen, başkalarının deneyimlerini bilişsel olarak anlama dürtüsünü vurgular (Hojat ve diğerleri, 2009).

2.5.2 Duygu ve biliş. Duygunun dikkat ve motivasyon bileşenleri, artan öğrenme performansı ve hafıza ile ilişkilendirilmiştir (Seli, 2016). Duyguların öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi birçok güncel çalışmanın odak noktasıdır. Duyguların hafızada tutmayı

ve hatırlamayı etkilediği iyi bir şekilde belirlenmiş olsa da öğrenme açısından, duygusal etkiler sorgulanmaya devam etmektedir. Bazı çalışmalar, olumlu duyguların öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve akademik başarıya katkıda bulunduğunu, motivasyon ve öğrenme materyallerinden memnuniyet düzeylerin de artışa neden olduğunu göstermektedir (Um ve diğerleri, 2012). Fu (2015) duyguların, öğrenenleri amaçlarına ulaşmaları için motive eden bir güç olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla duyguların öğrenmede önemli olduğu söylenebilmektedir. Tersine, yakın zamanda yapılan bir çalışma, olumsuz öğrenme merkezli durumun (karışıklığın), son testlerde ve transfer testlerinde daha yüksek performansa yol açtığını öğrenme materyaline odaklanmayı artırarak öğrenmeyi iyileştirdiğini açıklamaktadır (D'Mello ve diğerleri, 2014) .) İşlevsel nörogörüntüleme teknikleri, insanların duygusal durumlarını saptama ve tanıma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu teknikler, beyin aktivitesini ölçerek duygusal tepkilerin sinirsel temellerini araştırmaya yardımcı olur. Bilişsel sinirbilim, duygusal sinirbilim ve eğitim psikolojisi alanlarında yapılan son araştırmalar, işlevsel nörogörüntüleme tekniklerini kullanarak insanların duygusal durumlarını analiz etmekte ve öğrenme ile hafıza sonuçlarını optimize etme potansiyelini araştırmaktadır. Bu alanlarda yapılan araştırmalar, duygusal durumların öğrenme ve bellek süreçlerini nasıl etkilediğini anlamamıza ve eğitim alanında bu bilgileri kullanarak daha etkili öğrenme stratejileri geliştirmemize yardımcı olabilmektedir (Carew ve Magsamen, 2010; Um ve diğerleri, 2012)

Duygular genellikle olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayrılır. Olumlu duygular, mutluluğa pozitif bir şekilde katkıda bulunur ve keyifli deneyimlerdir. Bu duygular arasında umut, gurur, rahatlama, zevk alma gibi duygular yer almaktadır. Olumsuz duygular ise, mutluluğa negatif olarak etki eder ve genellikle hoş olmayan bir deneyim olarak algılanmaktadır. Öfke, umutsuzluk, utanç, kaygı, can sıkıntısı gibi duygular bu kategoriye örnek olarak verilebilir. Duygular, çevremizdeki olaylar ve durumlar karşısında ortaya çıkar ve kişinin içsel deneyimleriyle birlikte düşünceleri, davranışları ve fizyolojik tepkileri etkiler. Bu nedenle duygusal deneyimlerimiz, hayatımızın bir parçasıdır ve duyguların çeşitliliği ve farklılaşması insanların yaşadığı deneyimlerin doğal bir yansımasıdır (Pekrun, 2006; Fu, 2015). Pekrun (2006) tarafından belirtilen ayrım, duyguların farklı niteliklerini ve insan davranışı üzerindeki etkilerini anlamamızı sağlamaktadır. Olumlu duygular genellikle kişinin moralini yükseltir,

motivasyonunu artırır ve iyimserlik duygusu güçlendirir. Olumsuz duygular ise, bireyin zorluklarla başa çıkmasını sağlar, tehlike algısını tetikler ve koruyucu tepkilerini harekete geçirmektedir.

Duyguların olumlu ve olumsuz şekillerde deneyimlenmesi, insanların hayatlarını etkiler ve genel refahlarını belirleyebilir. Öğrenme sürecinde, olumlu ve olumsuz duyguların farklı etkilere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Olumlu duygular, mutluluk, neşe, keyif gibi pozitif duygusal deneyimleri ifade eder. Bu duygularla birlikte içsel motivasyon artar ve kişi kendini daha iyi hisseder. Olumlu duygular, öğrenme motivasyonunu artırırken, olumsuz duyguların ise motivasyonu azalttığı gözlenmiştir. Pozitif duygular, içsel motivasyonu destekleyerek kişinin daha fazla içsel motivasyonla hareket etmesini sağlar. Araştırmalar, olumlu duyguların öğrenmeyi teşvik ettiğini, öğrenme motivasyonunu artırdığını ve daha iyi öğrenme sonuçlarına yol açtığını göstermektedir (Pekrun vd., 2002a; Jarvenoja ve Jarvela, 2005; Fu, 2015).

İçsel motivasyon, bireyin kendi içsel değerleri, ilgi alanları ve amaçları doğrultusunda bir aktiviteye yönelme isteğini ifade etmektedir. Öğrenme sürecinde içsel motivasyonun artması, kişinin daha fazla ilgi ve bağlılık göstermesini sağlamaktadır. Özellikle içsel motivasyonla olumlu duygular arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu, kişinin bir etkinliği zevk aldığı, ilgi duyduğu veya kendini yetkin hissettiği için yapması anlamına gelir. (Rowe, Fitness ve Wood, 2015). Pekrun ve diğerleri (1992) tarafından ortaya atılan akademik duyguların dört kategoriye ayrılması yaklaşımı, öğrenme sürecinde duygusal deneyimlerin önemini vurgulamaktadır. Bu kategoriye göre, akademik duygular, öğrenmeyle, sınıf öğretimiyle ve başarıyla doğrudan ilişkili olan duygusal deneyimleri ifade etmektedir.

- ✓ Olumlu etkinleştirici duygular: Bu kategoriye mutluluk, ilgi, heyecan gibi olumlu duygusal deneyimler dâhildir. Bu duygular, öğrenme sürecinde motivasyonu artırır, ilgiyi canlı tutar ve başarıyı teşvik eder.
- ✓ Negatif etkinleştirici duygular: Öfke, kaygı, utanç gibi duygular bu kategoriye girmektedir. Bu duygular, öğrencinin zorluklarla karşılaştığında veya başarısız olduğunda hissettiği olumsuz duygulardır. Bu duygular, öğrencinin motivasyonunu azaltabilir, dikkatini dağıtabilir ve performansını olumsuz etkileyebilmektedir.

- ✓ Negatif etkisizleştirici duygular: Sıkılma, umutsuzluk gibi duygular bu kategoriye dâhildir. Bu duygular, öğrencinin ilgisini kaybetmesine, motivasyonunu düşürmesine ve öğrenme deneyimini olumsuz yönde etkilemesine neden olabilmektedir.

Pekrun ve diğerleri (2002b) öğrenme etkinliklerine ilişkin duyguları da ikiye ayırmıştır. Bu ayrım, öğrenme sürecinde farklı etkilere sahip olan iki tür duygusal deneyimi ifade etmektedir.

- ✓ Yüzeysel duygusal deneyimler: Bu kategori, öğrenme etkinliklerinin dışsal özelliklerine dayanan duygusal deneyimleri içerir. Öğrencinin bir görevin kolaylığı veya zorluğu, başarı beklentileri, sınav kaygısı gibi faktörlere bağlı olarak deneyimlediği duyguları ifade etmektedir. Yüzeysel duygusal deneyimler, öğrenme etkinliklerine ilişkin geçici ve dışsal faktörlere dayanmaktadır (Pekrun,2002b).
- ✓ Dışsal duygular: Öğrenme etkinliğinin çıktılarıyla ilişkilidir. Bu duygular, öğrencinin başarısı veya başarısızlığı gibi öğrenme etkinliği sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu duygular, öğrencinin öğrenme sürecindeki performansını etkileyebilir ve motivasyonunu yönlendirebilmektedir. Başarı, başarısızlık gibi öğrenme etkinliğinin çıktılarıyla ilgilidir (Pekrun, 2002b).

Olumlu duygular, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin akademik duyguları belirli bir öğrenme etkinliği veya sınıf öğretimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu duygular, öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimledikleri duygusal tepkilerdir ve performansları üzerinde etkili olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin akademik duygularını anlamaları ve yönetmeleri önemlidir, çünkü duyguların öğrenme süreci ve başarı üzerinde önemli bir rolü vardır. (Pekrun, 2002a). Öz düzenleme, öğrenme sürecinde hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri içeren bir süreçtir. Öz düzenleme becerileri, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri, kaynakları etkili bir şekilde kullanmaları, zamanlarını yönetmeleri, öğrenme ilerlemelerini izlemeleri ve değerlendirmeleri gibi konuları kapsamaktadır. Duygular, öz düzenleme sürecinde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin duygusal durumları, öz düzenleme becerilerini etkileyebilir ve dolayısıyla öğrenme ve başarı üzerinde etkileri olabilmektedir (Wolters, 2003). Duygusal durumlar, motivasyonel, bilişsel ve duygusal işleyişler arasında etkileşimde bulunur ve bu işleyişler

öğrenme sürecindeki görevlerin gerekliliklerine göre değişebilmektedir. Akademik başarı da duyguların öğrenme ve başarı üzerindeki etkilerini yansıtan bir faktördür. Duyguların akademik başarıya etkileri, öğrencilerin öz düzenleme sürecindeki farklı motivasyonel ve bilişsel işleyişlerinin etkileşimine bağlıdır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri, ilgi seviyeleri, öz-yeterlik algıları ve hedef yönelimleri, duygusal deneyimlerini etkiler ve bu durum akademik başarılarının da etkilenmesine yol açmaktadır (Pekrun, 2006).

2.5.3 Duygu ve öğrenme. Bilimsel araştırmalar, duyguların ve öğrenmenin birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda duygusal deneyimler, motivasyon ve davranışlarla da ilişkilidir. Kolb'un vurguladığı gibi, öğrenme bütüncül bir organizmanın işlemesi sonucunda gerçekleşir. Bu, duygusal deneyimlerin öğrenme sürecine dâhil olduğunu gösterir. Öğrenme, sadece bilişsel ve algısal işlevlerle değil, aynı zamanda duygusal deneyimlerin, algılamının, düşüncenin ve davranışın bütüncül bir şekilde etkileşiminden kaynaklanır. Öğrencilerin duygusal durumları, dikkatlerini, motivasyonlarını ve bilişsel işlevlerini etkileyebilir. Olumlu duygusal durumlar, öğrenme sürecine motivasyon ve ilgi katarken, olumsuz duygusal durumlar öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Öğrenme, sadece bilişsel ve algısal işlevlerle değil, aynı zamanda duygusal deneyimlerin, algılamının, düşüncenin ve davranışın bütüncül bir şekilde etkileşiminden kaynaklanır (Felten, Gilchrist ve Darby, 2006, s.40). Kolb (1984). Önceden, öğrenme sürecinde duygular, bilişsel faaliyetler ve motivasyon gibi etmenlere göre daha az önemli bir rol oynadığı düşünülürken, son dönemlerde duygusal durumların öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmaların artış gösterdiği gözlenmektedir. Duygusal olarak destekleyici bir öğrenme ortamı, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenmelerini teşvik eder. Öğretmenlerin duygusal yönetim becerilerini kullanarak öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve desteklemeleri önemlidir. Ayrıca, olumlu bir sınıf ortamı, empati, destek ve olumlu ilişkilerin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olabilmektedir. (Pekrun ve Stephens, 2010, s.258).

Öğrencilerin içerisinde bulundukları öğrenme ortamları, uyaranlar, arkadaşları ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde duygu unsurunun da aktif olduğu görülmektedir. Ancak bu zamana kadar duygu unsuru göz ardı edilerek sadece öğrenme ve biliş kavramlarının üzerinde durulmuştur. Ancak eğitim ortamlarında, öğrencilerin sürekli olarak diğer öğrenciler, öğretmenler, öğretim materyalleri ve çevresel faktörlerle sosyal

ve akademik ilişkiler içinde olmaları nedeniyle, duygusal çeşitliliğin eğitim ortamlarında varlığı göz ardı edilemez. Duygusal bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenmeye daha fazla katılımını teşvik edebilir. Öğretmenlerin duygusal yönetim becerilerini kullanarak öğrenme ortamlarını duygusal olarak desteklemeleri, öğrencilerin pozitif duygusal deneyimler yaşamalarını sağlayabilir. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak, onların öğrenme sürecine aktif katılımını artırabilir.

Pekrun vd. (2002), duyguların akademik başarıya etkisini, güdülenme ve biliş sistemlerinin birbirine etkisi ile açıklamaktadır. Duyguların akademik başarı üzerindeki etkileri çok yönlüdür ve motivasyonel, bilişsel ve duygusal faktörlerle etkileşim halindedir. Olumlu duygular genellikle başarıyı olumlu yönde etkilerken, olumsuz duyguların etkisi daha karmaşık olabilir. Bu nedenle, duygusal deneyimlerin farkındalığı, duygusal düzenleme becerileri ve motivasyonel stratejilerin kullanımı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir role sahiptir. Çoklu ortam öğrenme modellerinin çoğu öncelikle bilişsel faktörlere odaklanır ve duygulanımın öğrenme üzerindeki etkisini yeterince dikkate almaz. Bununla birlikte, son araştırmalar, çoklu ortam öğrenme materyalinin duygusal tasarımının, öğrencilerde olumlu duygular uyandırabildiğini ve bunun da anlama ve aktarmayı kolaylaştırdığını göstermiştir (Um, Plass, Hayward ve Homer, 2012). Diğer araştırmalar, çoklu ortam öğreniminde hangi tasarım faktörlerinin (örneğin şekil, renk) duyguları tetikleyebileceğini araştırmıştır (Plass, Heidig, Hayward, Homer & Um, 2014). Duygusal nörobilim ve duygu araştırmalarındaki son gelişmeler, insan zihninin sürekli olarak duygusal olduğunu doğruladı (Izard, 2009, Lewis, 2005, Tucker, 2007).). Yani, biliş ve duygu doğası gereği birbirine bağlıdır. Bu birbirine bağlılık, insan bilincinin karmaşıklığının temel bir yönüdür. Bu birbirine bağlılığın önemli bir niteliği, duygusal aktivitenin, dikkat ve hafıza gibi öğrenmenin merkezinde yer alan mekanizmalar da dâhil olmak üzere bilişsel aktiviteyi etkinleştirmesi ve sürdürmesidir (Tucker, 2007).

2.6 Duygusal Tasarım

Duygular ile tasarım arasındaki etkileşim, ilk önce satış ve pazarlama sektöründe fark edilmiştir. Duygusal tasarım, kullanıcıların ürünler, hizmetler veya deneyimlerle etkileşimleri sırasında deneyimledikleri duygusal tepkileri ve deneyimleri etkilemeyi amaçlayan bir tasarım yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, tasarımcıların ürünlerini sadece işlevsel ve görsel açıdan değil, aynı zamanda duygusal açıdan da etkileyici hale getirmelerini

gerektirmektedir. Taştan (2014) tarafından yapılan çalışma, tasarım ve duygular arasındaki ilişkinin tasarım süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kullanıcılarda olumlu duygular oluşturan ürünlerin daha fazla tercih edilmesi, daha sık kullanılması ve memnuniyetin de bu oran da artması gibi sonuçlar ile kendini göstermektedir.

Duygusal tasarım yaklaşımları, tasarım ve duygular arasındaki bağlantıyı kullanarak ürünleri kullanıcıları duygusal açıdan etkileyecek şekilde tasarlamayı hedeflemektedir. Bu tasarımın amacı, kullanıcıların duygusal deneyimlerini artırmak, pozitif duygusal tepkileri teşvik etmek ve kullanıcıların ürünlere, hizmetlere veya deneyimlere bağlılık geliştirmesini sağlamaktır. Bu, kullanıcıların ürünleri daha olumlu bir şekilde algılamalarını, daha bağlamsal ve kişisel bir deneyim yaşamalarını sağlamaktadır. Norman'ın (2004) bilgi işleme süreci yaklaşımı insanların bilgiyi nasıl işlediğini ve bilişsel süreçleri nasıl gerçekleştirdiğini anlamak için bilişsel psikoloji ve bilişsel bilim alanlarından yararlanmaktadır. Norman'a (2004) göre, insanların bilgiyi işleme süreci beş temel aşamadan oluşur: algılama, dikkat, anlama, karar verme ve hatırlama. Bu süreçler, insanların çevreleriyle etkileşimde bulunurken bilgiyi algılamalarını, önemli noktalara odaklanmalarını, bilgiyi anlamalarını, kararlar vermelerini ve daha sonra bu bilgiyi hatırlamalarını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, kullanıcıların bir ürünü veya deneyimi deneyimlerken geçtikleri bilgi işleme sürecini dikkate alır ve bu süreci duygusal tepkilerle birleştirir. Norman (2004), bir ürün veya deneyimle etkileşim kurarken üç seviyede bilgi işleme süreci yaşandığını öne sürer: viseral (içsel), davranışsal (davranışsal) ve yansıtıcı (düşünsel) seviyeler. Bu seviyeler, duygusal deneyimlerin oluştuğu aşamaları temsil eder.

- ✓ Viseral (içsel) seviye: İlk etkileşim anında ortaya çıkar ve kullanıcının ürünü görsel veya dokunsal olarak değerlendirdiği anlamına gelir. Bu seviyede duygusal tepkiler ve önceden oluşturulmuş duygusal bağlantılar ön plandadır.
- ✓ Davranışsal (davranışsal) seviye: Ürünün veya deneyimin kullanımı sırasında ortaya çıkar ve kullanıcının gerçekleştirdiği eylemleri içerir. Bu seviyede duygusal tepkiler, kullanıcının ürünle etkileşimde olduğu sürece oluşur.
- ✓ Yansıtıcı (düşünsel) seviye: Deneyim sonrasında ortaya çıkar ve kullanıcının deneyim hakkında düşünme, yorumlama ve anlamlandırma sürecini temsil eder.

Bu seviyede duygusal tepkiler, kullanıcının deneyim hakkındaki düşünceleri ve izlenimleri üzerinde etkili olabilir. (Norman, 2004).

Bu yaklaşım, tasarımcıların ürünleri ve deneyimleri bu üç seviyeyi dikkate alarak tasarımlarını sağlar. Tasarımcılar, kullanıcıların duygusal deneyimlerini şekillendirmek için görsel, işitsel ve dokunsal unsurların yanı sıra kullanıcı deneyimine ilişkin beklentileri ve önceden oluşturulmuş duygusal bağlantıları da göz önünde bulundururlar.

Norman'ın bilgi işleme süreci yaklaşımı, duygusal tasarımın kullanıcıların deneyimleri üzerindeki etkisini anlamak ve tasarım sürecinde duygusal faktörleri hesaba katmak için önemli bir model sağlar. Bu yaklaşım, kullanıcıların duygusal deneyimlerini optimize etmek ve ürünlere veya deneyimlere bağlılık ve memnuniyeti artırmak için tasarımcılara rehberlik etmektedir (Norman, 2004, Desmet, 2008).

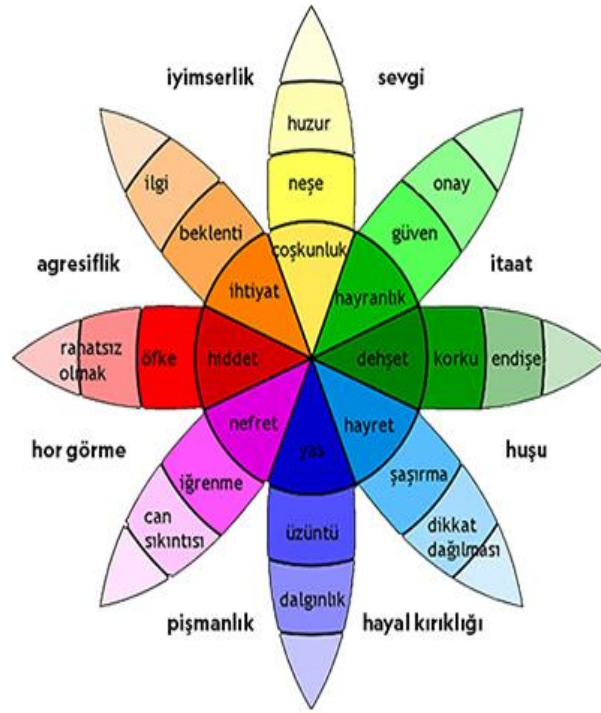
Entelektüel seviye olarak bilinen beyin gelişiminin en üst seviyesi, bilişsel süreçlerin harekete geçirildiği, beynin kendi eylemlerini yorumladığı, bilinçli düşüncenin geliştirildiği, dış dünya hakkında yeni kelime ve kavramların öğrenildiği ve genellemelerin yapıldığı yerdir (Norman, 2004). Bu düzey, bilinçli işlemlerin ve yoğun duygusal deneyimlerin yaşandığı kısımdır (Desmet, 2008). Norman'a (2004) göre herkesin ve her şeyin bilişsel ve duygusal bir bileşeni vardır. İnsanlar anlam atfetmek için bilişsel bileşenleri ve değer atfetmek için duygusal bileşenleri kullanmaktadır.

Norman (2004) göre bilişsel bir süreci duygusal unsurlardan bahsetmeden tartışmak mümkün değildir. Olumsuz duygular ayrıntılara dikkat etmemize, tehditlerden korunmamıza ve odaklanmamıza yardımcı olsa da, olumlu duygular keşif duygularını teşvik eder, yaratıcılığı ortaya çıkarır ve beyni aktif öğrenen bir varlığa dönüştürmektedir. Pozitif duygular, insanların karşılaştıkları zorluklara orijinal cevaplar bulmalarına yardımcı olur çünkü bilişsel süreçler tek başına bunu yapmak için yetersizdir. Özellikle içinde bulunduğu kültürün unsurlarından da etkilenmektedir. (Norman, 2004). Düşünsel tepkiler, bireyin bilincinden ve farkındalığından doğar ve ait oldukları toplumdan etkilenir. Sonuç olarak, farklı yaş gruplarına, tarihsel dönemlere ve hatta insanların toplum içinde yerine getirdikleri sorumluluklara göre değişebilirler (Norman ve Ortony, 2003). Satış ve pazarlama alanında objeler tasarlanırken, tüketicilerde satın almaya yönlendirecek olumlu duygular uyandırmak için duygusal tasarım kullanılır. Aynı zamanda, nesnelerde kullanılan renklere, şekillere ve grafiklere karşı olumlu tepkiler uyandırarak olumlu iç tepkiler harekete geçirilir ayrıca nesnelerin netliği,

kullanılabilirliği ve işlevselliğine yönelik olumlu tepkiler uyandırarak çevrenin olumlu tepkileri uyandırılır. Bunun için nesnelerin standardı ve yorumun kapsamı dikkate alınmaktadır. Bu üç boyuttan insanlar ve kültürler arasında sabit olan tek boyut olan içsel boyut, olumlu duygular uyandırmak için renk ve şekillerden etkilenebilmektedir (Norman ve Ortony, 2003).

2.6.1 Renklerin duygulara etkileri. Renkler günlük yaşantımızın her anında yer alır ve insanlar üzerinde kapsamlı ve çeşitli etkilere sahiptir (Khan ve diğerleri, 2011). Rengin etkileri duygu, davranış ve fizyolojideki (Dreiskaemper ve diğerleri, 2013) değişikliklere kadar uzanmaktadır. Farklı renklerin belirli anlamlarla ilişkilendirildiği öne sürülmüştür. Örneğin, kırmızının algılanan çekiciliği, hakimiyeti, öfkeyi ve saldırganlığı artırdığı gösterilmiştir (Stephen ve diğerleri, 2012) Ek olarak, çok sayıda çalışma mavi, yeşil ve grinin etkilerini araştırmıştır (Wiedemann ve diğerleri, 2015). Yeşil çoğu renk modelinde kırmızının zıttı olduğu için sıklıkla seçilir ve bilişsel onarıcı etkiler, yaratıcılık ve güvenlik ile ilişkilendirilmiştir (Pravossoudovitch ve diğerleri, 2014). Renklerle oluşturulan yenilik hissinin görsellerden edinilen zevki artırdığını belirlemiştir (Becer,2005). Odabaş ve Barış'a (2003, s. 139) göre kırmızı güç, tehlike ve heyecan duygularını; yeşil, mavi ve siyah ise saygınlık, prestij ve bilgelik duygularını çağrıştırmaktadır. Sarı ve altın sarısı da sıcaklık ile mor renk ise asalet ile ilişkilendirilmektedir.

Plutchik (2001), insanların ve hayvanların, çevreye adaptasyon sürecini güdüleyen duyguları 8 başlık altında açıklamaktadır. Bu duygular şaşırma, üzüntü, korku, öfke, iğrenme, neşe, beklenti ve güven biçiminde kendini göstermektedir. Geliştirdiği duygu çemberinin hemen ortasında bu temel duygular yer alır. Teoriye göre, bu duyguların her biri, içinde bulunduğumuz çevreye uyum sürecimizi kolaylaştırmaktadır. Plutchik (2001)'e göre tıpkı herhangi bir bilim dalının tanımına ulaşmak için aşamalandırma gerekliyse insan duygularının da bir sınıflandırmaya ihtiyacı vardır. Plutchik, sekiz ana duyguyu bir dairesel sistem üzerine yerleştirir. Birbirlerine diğerlerine göre daha az benzer olan duyguları karşı tarafa yerleştirerek taksonomik duygu sistemini ortaya çıkarır ve bu Plutchik'in Duygu Çarkı olarak geçer.



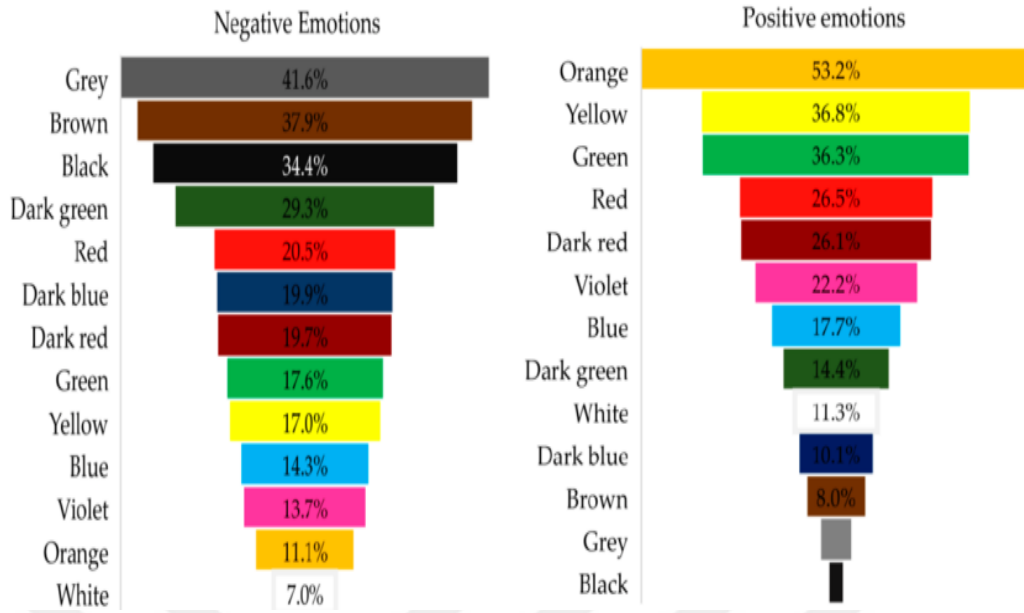
Şekil 2 Plutchik'in Duygu Çarkı

Duygu çarkına göre özellikle turuncu, sarı ve açık yeşil gibi renkler dikkat, eğlence, canlılık ve güven gibi iyi duygular uyandırır. Öfke, keder ve iğrenme gibi olumsuz duygular kırmızı, mor ve lacivert renklerle ifade edilmektedir.

Plutchik'in duygu çarkını kullanmak;

1. Duyguları tanımlamamıza
2. Eylemlerimizi net bir şekilde açıklayabilmemize
3. Kendimizi tanıyarak doğru kararlar alabilme ve çevresel farkındalığımızı artırmaya destek olmaktadır.

Ismael ve Ploeger (2019) tarafından yapılan çalışmada, göz takibi yöntemi kullanılarak renklerin katılımcılarda çağrıştırdığı duygular incelenmiştir. Göz takibi yöntemi, katılımcıların göz hareketlerini izleyerek hangi renklerin dikkatlerini çektiğini ve nasıl tepkiler verdiğini ölçmeyi sağlayan bir tekniktir. Çalışmada, katılımcılara farklı renklerin sunulduğu bir dizi görsel gösterilmiş ve katılımcıların göz hareketleri kaydedilmiştir. Ardından, katılımcıların göz hareketlerinin analizi yapılarak, hangi renklere daha fazla odaklandıkları ve bu renklerle ilişkili duygusal tepkileri belirlenmiştir. Ismael ve Ploeger'in (2019, s.9) çalışmalarında yer alan katılımcıların, renk tercihlerine yönelik oranlar Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3 Ismael ve Ploeger (2019)

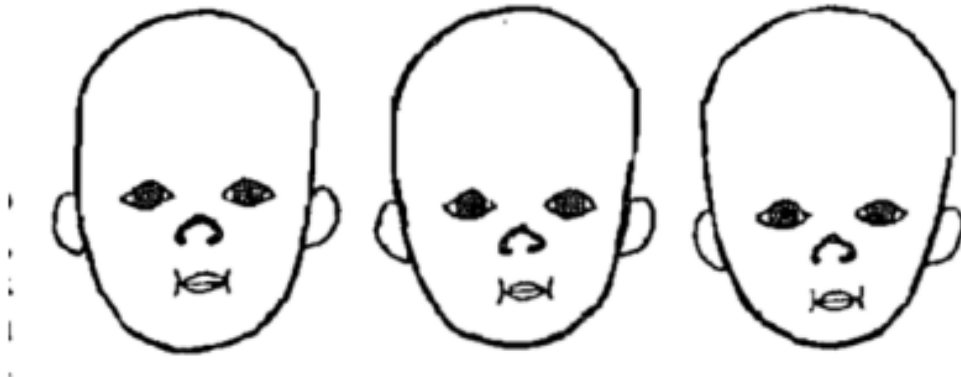
Yapılan çalışma sonucunda yeşil, sarı ve turuncu gibi renklerin pozitif duyguları ortaya çıkaran renkler olarak değerlendirilmiştir, siyah, gri ve kahverengi gibi renklerin ise olumsuz duyguları ortaya çıkaran renkler olarak değerlendirildiği görülmektedir (Ismael ve Ploeger'ın 2019).

Renk üzerine yapılan araştırmalara göre en çarpıcı ton olan kırmızı hem pozitif hem de agresif ve talepkar olarak yorumlanabilmektedir (Kurt ve Osueke2014, s.4). Eiseman'a (2006, s. 45) göre sarı, psikolojik olarak en güçlü renktir ve neşe, mutluluk ve eğlence gibi olumlu duygularla yakından ilişkilidir. Yeşil rengi yanlış kullanıldığında, duygusal olarak sakinleştirici etkisinin yanı sıra can sıkıntısı ve moral bozukluğu gibi olumsuz etkileri de olabilir (Kurt & Osueke, 2014, s. 4). Bu çalışmalar, tasarım süreçlerinde renk seçiminin duygusal etkileri dikkate alarak yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Renkler, insanların duygusal tepkilerini etkileyebilir ve bu nedenle tasarım alanlarında renklerin doğru bir şekilde kullanılması, istenen duygusal etkiyi yaratmada önemli bir rol oynamaktadır (Kurt ve Osueke, 2014, s.4).

2.6.2 Şekillerin duygulara etkileri. Şekillerin duygusal etkileri üzerine yapılan çalışmalar, farklı şekillerin farklı duygusal tepkilere neden olabileceğini göstermektedir. İnsanların şekillere karşı duygusal tepkileri, genellikle şeklin bilişsel çağrışımları, sembolik anlamları ve deneyimlerle ilişkilendirilir. Örneğin, keskin ve köşeli şekiller

genellikle dikkat çekici ve güçlü bir etki yaratırken, yuvarlak ve yumuşak şekiller daha sakin ve dostça bir etki yaratır. Kare şekiller denge, istikrar ve güven hissi uyandırırken, üçgen şekiller hareket, dinamizm ve enerji çağrıştırabilir. Diğer şekiller de benzer şekilde farklı duygusal tepkilere neden olabilir.

Ancak, şekillerin duygusal etkileri bireysel ve kültürel farklılıklara bağlı olarak değişebilir. Herkes aynı şekile farklı duygusal tepkiler verebilir ve bir şeklin anlamı ve etkisi, kişinin deneyimleri, kültürel arka planı ve bireysel tercihleri tarafından da etkilenebilir. Mutlu duyguları uyandırmak için formları kullanmanın iki ana stratejisi vardır. Bunlardan ilki, iyi duygular uyandırmak için yuvarlak ve bebeksi kıvrımlar kullanmaktır. Berry ve McArthur'a (1985, s.316) göre, bebek yüzünü taklit eden hatlara sahip daha yuvarlak şekiller insanlarda sıcaklık, dürüstlük, saflık ve samimiyet gibi olumlu duyguları yansıtır. Alley'in araştırmasına göre (1981, s. 653), yuvarlak ve bebek kafasına benzeyen şekiller daha sevimli duyguları ön plana çıkarmaktadır.



Şekil 4 Alley

Alley (1981) çalışmasında yuvarlak hatlara sahip olan formun ideal yüz olduğunu vurgulamaktadır.

İnsan-biçimlilik (Anthropomorphism). İnsan dışındaki varlıklara insana benzeyen özelliklerin eklenmesiyle ilgili bir tasarım yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, nesneler kaş, göz, ağız, el, kol ve benzeri insani nitelikleri taşıyacak şekilde tasarlanmaktadır. Bu tasarım yaklaşımının temel amacı, kullanıcılarda duygusal olarak olumlu etkiler yaratmaktır. (Park, vd., 2015). Ayrıca sadece olumlu duygulardan değil hisleri yansıtan yüz şekilleri ile iletişim kuranlarda aynı duyguların meydana gelmesi amaçlanmaktadır.

İnsan-biçimlilik, kullanıcıların ürünlerle daha iyi bir etkileşim kurmasını sağlayarak, ürünlerin kullanıcılara daha çekici gelmesini ve kabullenilmelerini kolaylaştırır. Bu yaklaşım, kullanıcıların ürünle daha duygusal bir bağ kurmasını ve ürünleri daha olumlu bir şekilde algılamasını hedefler. (Plass, vd., 2020). Bu şekilde cansız varlıklar, insansı niteliklere sahip olacak biçimde tasarlanmaktadır. Ayrıca, insan-biçimlilik yöntemi, kullanıcıların kültürüne uygun tasarım yapmayı kolaylaştırır. İnsanların insan benzeri özelliklere daha fazla aşinalık gösterdiği ve bu özelliklere daha olumlu yanıt verdiği bilinmektedir. Dolayısıyla, ürünlerin insana benzeyen özelliklere sahip olması, kullanıcıların ürünlere daha olumlu tepki vermesini ve onları ürünü almaya yönlendirmektedir (Disalvo ve Gemperle, 2007, s.5).



Şekil 5 İnsan Biçimlilik

Norman'ın (2004) duygusal tasarım yaklaşımı, bilişsel süreçlere dayanan ve öğrenenlerde motivasyonu artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, olumlu duyguları uyandırarak bilişsel yükü azaltmayı ve öğrenme deneyimini daha olumlu hale getirmeyi amaçlar. Duygusal tasarım yaklaşımıyla hazırlanacak materyallerde, içsel ve davranışsal temellerin orantılı olarak bir araya getirilmesi gerekmektedir. İnsanlara veya toplumlara göre değişmeyen tek boyut içsel boyut olarak ele alınır ve olumlu duyguların oluşturulmasına odaklanır. Bu bağlamda, canlı ve parlak renklerin kullanılması, içsel boyutta olumlu duyguları tetikleyebilir. Örneğin, canlı renklerin kullanılması, enerji ve

hareketlilik hissi yaratabilir. Bu tür şekiller, insanların sevimlilik, samimiyet veya bağ kurma gibi duygusal tepkilerini uyandırabilir. Duygusal tasarım yaklaşımı, öğrenme materyallerinin etkili bir şekilde tasarlanmasını sağlar ve öğrenme deneyimini daha zengin, ilgi çekici ve motivasyonu yüksek hale getirir. Bu yaklaşım, öğrenenlerde olumlu duyguların artmasına ve öğrenme sürecine daha olumlu bir katkıda bulunmaya yardımcı olmaktadır.

2.6.3 Duygusal tasarım ve öğrenme. Duyguların bilişsel süreçler üzerinde nasıl bir etkisi olduğu sorusu alanyazında tartışılmalı olan önemli bir konu olmuştur. Engelleme varsayımına (suppression hypothesis) göre yapılan çalışmalar incelendiğinde, duyguların bilişsel süreçler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir (Oaksford vd., 1996; Seibert ve Ellis, 1991a, 1991b). Öte yandan, kolaylaştırma varsayımını (facilitation hypothesis) benimseyen bilim insanlarına göre, pozitif duygular dikkat ve biliş kapasitesini genişletmekte (Fredrickson ve Branigan, 2005), yaratıcı problem çözme (Isen vd., 1987), hafızayı ve bilişsel işlemeyi kolaylaştırmaktadır (Fredrickson, 1998).

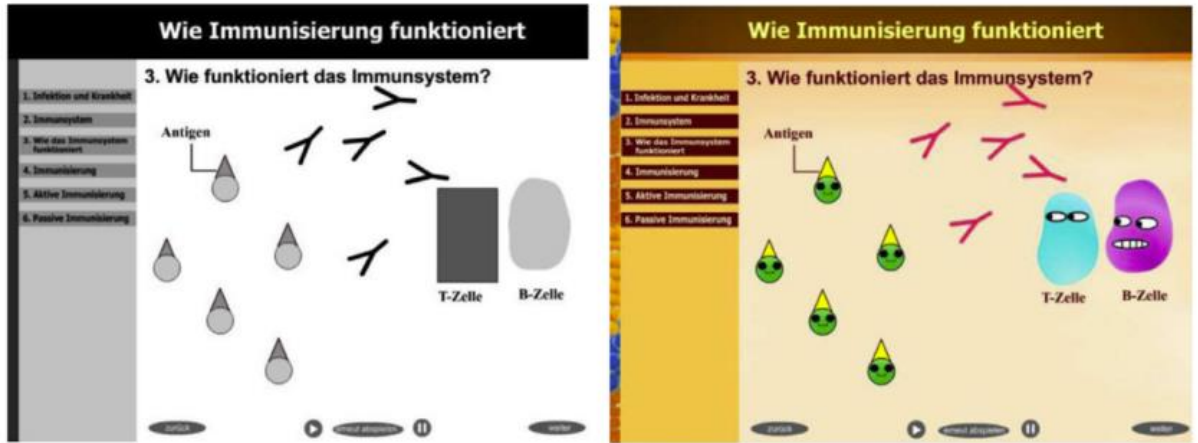
Duyguların etkisinin öğretim materyalleri bağlamında incelenmesi ile ilgili yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde, ilgi çekici ancak öğrenme kazanımıyla doğrudan bağlantılı olmayan tasarım ilkelerinin kullanıldığı öğretim materyallerinin öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu görülmektedir (Harp ve Mayer, 1997, 1998). Daha sonraki yıllarda ise, ilgi çekici tasarım unsurları, öğrenenlerde dışsal bilişsel yük oluşturmada, öğrenme kazanımıyla doğrudan bağlantılı olacak şekilde kullanılmıştır. Öğrenme süreçlerinde duygusal tasarım yaklaşımı olarak adlandırılan bu yeni yaklaşımda, dikkat çekici, sıcak, doygun ve parlak renkler, insansı yuvarlak şekiller, ya da cansız varlıklara canlılık özellikleri atfedilmesi gibi çeşitli tasarım yaklaşımlarından faydalanılmıştır (Heidig vd., 2015; Mayer ve Estrella, 2014; Plass vd., 2014; Um vd., 2012). Buna ek olarak bazı çalışmalarda dekoratif görseller (Schneider vd., 2016), bazı çalışmalarda ise duyuşsal unsurların kullanıldığı yazılı metinler kullanılmıştır (Stark vd., 2018).

Duygular öğrenmeyi hem kolaylaştırabilir hem de engelleyebilir. Renkler ve şekiller gibi duygusal tasarım özellikleri, öğrencilerin etkilerini ve öğrenme çıktılarını manipüle etmek için öğrenme ortamlarına yerleştirilebilir. Bununla birlikte, bazı araştırmalar duygusal tasarımların öğrenmeyi desteklediğini öne sürerken, bazıları da

engellediğini gösteriyor. Brom ve arkadaşları 2018 yılında, çoklu ortam öğrenmede duygusal tasarımların kullanımına ilişkin bir meta-analiz yayınladı, son zamanlarda duygusal tasarıma olan ilginin arttığını ve farklı çalışmalar yürütüldüğünü oraya koydular. Daha sonra 2021 yılında bu çalışmanın devamı şeklinde bir meta-analiz çalışması daha yayınlandı (Wong ve Adesope, 2021). Duygusal tasarımın çoklu ortam öğretim materyallerinde kullanımı ile ilgili yapılan meta analiz çalışmaları, bu yaklaşımın öğrenme çıktılarına etkisi bakımından genellikle faydalı bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Öte yandan, bazı çalışmalarda ise duygusal tasarım yaklaşımının öğrenmeye etkisinin sınırlı olduğu ya da bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Heidig vd., 2015; Münchow ve Bannert, 2019; Park vd., 2015; Slabbert vd., 2022). Buradan hareketle, duygusal tasarım yaklaşımının, öğretim materyallerinde kullanılmasının öğrenme çıktıları ve duygular üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu netleştirme çabalarına katkı sağlamak üzere, hala bazı değişkenlerin ve öğretim materyallerinin test edilmesi gerektiği söylenebilir.

Duygusal tasarımın öğretim materyallerinde kullanımı ile ilgili yapılan meta analiz çalışmaları, bu yaklaşımın öğrenme çıktılarına etkisi bakımından genellikle faydalı bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Brom vd., 2018; Wong ve Adesope, 2021). Öte yandan, bazı çalışmalarda ise duygusal tasarım yaklaşımının öğrenmeye etkisinin sınırlı olduğu ya da bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Heidig vd., 2015; Münchow ve Bannert, 2019; Park vd., 2015; Slabbert vd., 2022). Buradan hareketle, duygusal tasarım yaklaşımının, öğretim materyallerinde kullanılmasının öğrenme çıktıları ve duygular üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu netleştirme çabalarına katkı sağlamak üzere, hala bazı değişkenlerin test edilmesi gerektiği söylenebilir. Bir başka ifadeyle, e-öğrenmenin bilişsel-duygusal modeli varsayımlarına uygun olacak şekilde, duygusal tasarım türlerini veya stratejik yollarını araştıran çalışmalara devam edilmesi gerekmektedir.

Aşağıda öğrenme aracı olarak duygusal tasarımın kullanıldığı ve nötr ve duygusal tasarıma yönelik oluşturulmuş öğelere ait örnek şekiller yer almaktadır (Um 2012, s.489; Plass'in 2014, s.130).



Şekil 6 Nötr ve Pozitif Duygusal Tasarım

Şekil 6’da da görüldüğü gibi pozitif duygusal tasarıma dayalı tasarlanan şekillerde, sarı, yeşil ve mavi gibi renkler, yuvarlak hatlı objeler ve insansı nitelikler yer almaktadır. Nötr duygusal tasarım da ise gri, siyah ve beyaz renklerin hâkim olduğu görülmektedir.

Duygusal tasarımın kullanıldığı öğrenme materyallerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar, insansı niteliklere sahip şekillerin ve sıcak renklerin kullanıldığı platformlarda öğrenenlerde olumlu duyguların ortaya çıkmasını sağladığını göstermektedir. Yuvarlak hatlı ve insansı özelliklere sahip şekiller, insanların duygusal bağ kurma, sevimlilik veya samimiyet gibi duygusal tepkilerini uyandırabilmektedir. Özellikle yüz benzerliği taşıyan şekiller, insanlar arasında empati ve ilişki kurma isteğini artırabilmektedir. Sıcak renkler, örneğin yeşil, sarı ve mavi gibi renkler, pozitif duygularla ilişkilendirilir. Bu renkler öğrencilerde canlılık, neşe ve motivasyonu artırabilmektedir. Öte yandan, nötr renkler olan siyah, gri ve beyaz daha nötr bir etki yaratır ve duygusal tepkileri daha az tetiklemektedir. Duygusal tasarıma dayalı materyallerin kullanımı, öğrencilerde bilişsel yük oluşturmada motivasyonu artırabilmektedir. Özellikle sade tasarımların bile sıcak renklerle hazırlanması, olumlu duygulara neden olabilmektedir. Bu tasarım yaklaşımı, öğrenme materyallerinin etkili bir şekilde tasarlanmasına ve öğrencilerin duygusal deneyimlerinin iyileştirilmesine yardımcı olabilmektedir. Sadece renk kullanarak bile nötr ve duygusal tasarım yapılabileceği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Heidig, Müller ve Reichelt, 2015).

2.6.4 Sosyal bilgilerde duygusal tasarım. Bireyin çevreyle sağlıklı bir bağ kurmasında önem arz eden, toplum ile ilişkisini geliştiren bir ders olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “Sosyal Bilgiler, insanın sosyal ve fiziki çevresi ile olan etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında inceleyen; tarih, coğrafya, iktisat, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi öğrenme alanlarının bir ünite veya tema altında birleştirilmesini içerir.” (MEB, 2005). Bu tanımdan yola çıkarak, Sosyal bilgilerin bireyin çevresi ile iletişimde köprü görevi gören bir yapıda olduğu gerçektir. Sosyal bilgiler, birçok farklı disiplinin birleşmesinden meydana gelmekte olup ilk ve ortaokul bünyesinde çağdaş düşüncelere sahip, iyi vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilimler disiplinlerden belirlenmiş bilgi ve becerilere bağlı, tutum ve davranışların yer aldığı bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Bilgili, 2019). Kapsamı bu kadar geniş olan Sosyal bilgiler dersinde içeriğin de zengin materyaller ile aktarılması gerekmektedir. Kullanılan ders kitaplarından, sunulara kadar tüm materyallerde öğrenci özellikleri ve konu bütünlüğü göz önüne alınarak tasarlanmalıdır. Öğrenmekten zevk almak gibi olumlu harekete geçirici duygular, öğrencilerin ilgisini ve dolayısıyla öğrenme motivasyonlarını artırabilir (Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2007).

19. Yüzyıl sanayi devrimi ile yaşantımızın bir parçası haline gelen teknoloji, sanat, savunma alanlarında olduğu gibi eğitim ve öğretim alanlarında bir araç kullanılmaktadır. Günümüzde bilimin gelişmesi teknolojiyi de aynı oranda etkileyerek insanların günlük yaşamlarını ve genel olarak hayatlarını kolaylaştırma görevi görmektedir (Demircioğlu, 2019). Demircioğlu’na (2019) göre ise eğitim teknolojisi, eğitim aracılığı ile ulaşılması istenen hedeflere ve kaliteli öğrenme ortamlarının ortaya konması için teknolojiye başvurulması olarak açıklanmaktadır. Ders materyallerini de tasarlarken ve ders içeriğini zenginleştirirken teknolojiden faydalanırız.

Bunun dışında materyal tasarlarken öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını, öğrencilerin öğrenme özelliklerini işe koşarak işin tasarım boyutunu da göz önüne alarak verilmek istenen kazanım daha kalıcı bir şekilde aktarılmış olmaktadır. Öğrenen bireyler için hazırlanan öğretim materyalleri derslerin amacına ve programda belirtilen kazanımlara uygun olmak zorundadır. İlgili öğretim materyallerinin özellikleri Arslan (2008) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır;

- Materyaller anlaşılması kolay ve basit olmalı,
- Uygulama kısmında öğrenciyi işe koşturmalı,
- Anlatılan başlığı somutlaştırma görevi görmeli, kolaydan zora doğru bir akış izlemeli,
- Günümüz eğitim ve öğretim anlayışını içermeli,
- Gerçek yaşam ile organik bir bağa sahip olmalı,
- İlgili materyal hazırlanırken öğrencinin gelişim sürecine destek vermeli,
- Görsel ve işitsel materyaller hedef kazanımlarda önemli noktalara dikkat çekmeli,
- Tekrar kullanım olasılığına bağlı olarak kaliteli bir şekilde üretilmeli ve sürekli güncellenmelidir.

Küçükahmet (2014)'e göre görsel ve işitsel araçların amacı üçe ayrılmaktadır. Birincisi anlatılan konu hakkında bilgi, teknik ve ayrıntıları aktarmak, ikincisi, mütalaa edilecek konunun tüm yönlerini göstermek için, üçüncüsü ise özel bir düşünce, konu ve noktaya dikkat çekmek ile ilgili gösterim yapma olarak açıklanmaktadır. Eğitimde görsel ve işitsel materyallerin temel amacı yürütülmekte olan öğretim faaliyetine katkı sağlamaktır. Çünkü öğrenme kalitesi iyi tasarlanmış araç ve gereçler ile birlikte değerlendirilebilir. Buna ek olarak hazırlanan görsel- işitsel materyaller öğrenciyi motive etme, güdüleme ve konuya dikkat çekme görevi de görmektedir (Demircioğlu, 2019). Ancak üretilen görsel- işitsel materyallerin öğretmen kadar başarılı olamayacağı bir gerçektir. Yapılan araştırmalar sonucunda insanların bilgiyi nasıl işledikleri ve hatırlama oranları konusunda farklı sonuçlar bulunabilmektedir. Ancak, genel olarak insanların görsel bilgiyi daha iyi hatırladığı ve işitsel bilgiye göre daha yüksek bir oranda hatırlama gerçekleştirdiği söylenebilir. Örneğin, gördüklerimizin %30'unu hatırlarken, görüp işittiklerimizin %50'sini hatırlama eğilimindeyiz. (Seferoğlu, 2006). Bu yüzdelerden yola çıkarak insanların ve dolaylı olarak öğrencilerin birden fazla duyu organını işe koştukları takdirde öğrenme ve hatırlama düzeylerinin arttığı söylenebilir. Buna ek olarak görsel ve işitsel materyallerin öğrenen üzerinde etkili olduğu söz konusu oranlar neticesinde bahsedilebilir. Pekrun ve ark. (2011), öğrencilerin başarı duygularının kontrol ve değerlendirmeleri, motivasyonları, öz düzenlemeleri ve akademik performansları ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Genel olarak çalışmalar duyguların öğrenme ve akademik başarıdaki önemli rolünü vurgulamaktadır. Duygular, öğrencilerin motivasyonunu, öz düzenlemesini ve görevlerin değerlendirilmesini etkileyerek öğrenme çıktılarına etki etmektedir (Schallberger, 2005).

Tasarlanan materyallerde şekillere yer vermek öğrenme sürecinde bireylerin hayal dünyasını geliştirmeyi hedeflerken aynı zamanda öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrenmenin büyük bir kısmı görsel betimlemelerle gerçekleşmektedir (Dereli, 2008). Görsel öğeler, öğrenme ortamını daha etkileşimli hale getirir ve öğrenme sürecini artırır. Örneğin, sadece dinleyerek öğrenme %10 seviyelerindeyken, görme olayının eklenmesiyle bu oran %80'lere kadar yükselir. Resimler, sözel bilgiye göre daha iyi hatırlanma olasılığına sahip olduğu için önemlidir. Görsel öğeler, karmaşık konuların daha iyi anlaşılmasını sağlar ve öğrencilerin bilgileri daha etkili bir şekilde hatırlamasına yardımcı olmaktadır (İbrahimoglu, 2010) Öğretim sürecinin efektif olabilmesinde tasarım öğelerinin orantılı olarak kullanıldığı öğretim materyallerine gereksinim vardır. Bu tarz materyaller öğrencilerin öğrenme performanslarını artırarak ve derse karşı olumlu duygu oluşturmalarını sağlar. Bu nedenlerle, görsel materyallerin öğrenme sürecinde kullanımı önemlidir (Kılınç, 2006). Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrenmeyi destekler ve öğrenme deneyimini zenginleştirir (Ateş, 2006).

Öğrenmenin zenginleştirilmesinde tasarım odaklı düşünme stratejisinin işe koşulması sürecin zenginleştirilmesinde etkili olmaktadır. Tasarım odaklı düşünme, inovasyonu teşvik eden bir alan olarak tanınmıştır ve farklı alanlardan birçok kişi tarafından kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, tasarımcılar tarafından oluşturulan ürünlerin, hizmetlerin, yapıların ve sistemlerin tasarımını birleştiren bir yöntemdir. Ayrıca, öğrenenlerin becerilerini geliştirmeye yönelik tasarım gerçekleştiren tasarım odaklı yaklaşımda katılımcıların bireysel özelliklerini fark etmeleri sağlanmaktadır. Alanyazına bakıldığında, bu sürece yönelik sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan yola çıkarak, tasarım odaklı düşünme yaklaşımının genellikle empati-keşif, yorumlama/tanımlama, fikir üretme, prototip oluşturma ve test etme olmak üzere beş adımda uygulanabileceği söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi, tasarım süreçlerini içeren önemli bir ders olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemlidir. Aynı zamanda, sosyal bilgiler dersi kapsamında tasarım etkinlikleri geliştirirken tasarım odaklı düşünme yaklaşımı da önemli bir yöntem olarak kullanılabilir.

Bu bilgiler doğrultusunda, tasarım odaklı düşünme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde kullanılması, öğrencilerin yaratıcılığını ve problem çözme becerilerini geliştirmeye

yardımcı olabilmekte ve öğretim sürecini daha etkili hale getirebilmektedir (Knight, 2019, s.1931).

Bu yaklaşım, katılımcıların becerilerini fark etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olacak becerilere odaklanır. Literatürde, tasarım odaklı düşünme sürecine yönelik birçok sınıflandırma bulunmaktadır ve bu sınıflandırmalar çeşitli eğitim kurumları, tasarım şirketleri ve araştırmacılar tarafından yapılmıştır. (Ballie, 2019, s.984). Beceriye odaklanan tasarım odaklı düşünme süreci, katılımcıların bu becerileri kendilerinde fark etmelerine ve geliştirmelerine de katkı sağlayabilir. Sosyal bilgiler dersi, tasarım süreçlerini içeren bir ders olduğu için öğretmenler ve öğrenciler için önemlidir. Bu ders kapsamında oluşturulan aktiviteler, öğretim ortamlarını zenginleştirmek açısından değerlidir. Sosyal bilgiler dersinde içerik oluşturulurken kullanılabilecek yöntemlerden biri de tasarım odaklı yaklaşımdır (Çetin ve Aydemir, 2018, s.452).

Sosyal bilgiler dersinin kazanımlarının aktarılması konusunda Arslan (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırma da, Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğretmenlerin çoğunlukla anlatım ve soru-cevap yöntemi gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim araç ve gereçleri açısından ise öğretmenlerin çoğunlukla görsel araçları kullandıkları görülmektedir. Bazı okullarda ise televizyon ve video gibi araçlardan da yararlanıldığı belirtilmiştir. Ancak bilgisayarın kullanımının çok az olduğu ve bu durumun düşündürücü olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim materyallerinin kullanımının öğrenme performansını artıran bir etken olduğu ve değişik öğrenme stillerine ve bireyin ihtiyaçlarına destek olduğu, dikkati çekmek ve hatırd tutmayı kolaylaştırmak için önemli olduğu, soyut şeyleri somutlaştırdığı, zamandan tasarruf sağlayabileceği, gözlem yapmanın güvenli bir biçimde gerçekleştirileceği, içeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırdığı tespit edilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri için farklı materyallerin geliştirilmesi ve bu materyallerin etkili bir şekilde sınıf ortamında kullanılması, dersin etkililiğini artırmak açısından önemlidir.

2.7 İş Birlikli Öğrenme

Bireylerin davranış şekillerinde ve öğrenme biçimlerindeki değişim 21. yüzyılda, yeni öğrenme metotlarının gelişmesine ortam hazırlamıştır. Geleneksel öğretim

yöntemlerinin kullanılması eski etkisini gün geçtikçe kaybetmektedir. Dünyada yaşanan bu gelişmelerin dışında kalmamak, üreten ve geliştiren bir öğrenme ortamı yaratmak, alternatif eğitim metotlarına yönelmek, eğitim teknolojilerinden faydalanmak eğitim bilimlerinin araştırma ve geliştirme konularından olmaktadır. Yapılan araştırmaların ulaştığı sonuçlar genel olarak; öğrencilerin düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri, birbirlerini dinleyebildikleri, eğitim etkinlik ve uygulamalarının daha etkili ve verimli olduğu eğitim anlayışı görüşünü benimsemektedir. Bu açıdan iş birlikli öğrenme modeli güncel eğitim anlayışına uygun modellerden biri olarak kabul görmektedir.

İş birlikli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır. Tipik öğretmen / öğrenci rollerinden farklı olarak iş birliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin akademik bilgilere hâkim olma ortak hedefi ile çalıştıkları (Larson ve Dansereau, 1986), olgusal, kavramsal ve problem çözme kavramlarının daha derin anlayışlarla uygulandığı bir yöntemdir (Bruin, 2019). İş birlikli öğrenme, sosyal becerileri de olumlu etkilemektedir. Çünkü iş birlikli öğrenme kişiler arası iletişime ve grup sürecine dayanmaktadır. Grupla çalışma süreci öğrencilere, sosyal becerileri geliştirme fırsatı sunan bir ortamdır. Bu süreçte öğrenciler, çeşitli sosyal etkileşimler ve deneyimler yaşarlar. Öğrenciler, gruba dâhil olma, gruptaki iletişim sorunlarıyla baş etme, tartışmalara katılma, yardımlaşma, iş birliği halinde çalışma, aidiyet duygusu gibi becerileri kazanmaktadırlar (Yılar ve Şimşek, 2016: 837).

İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak birbirleriyle etkileşim halinde çalıştığı bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde grupların farklı yetenek ve başarı düzeylerine sahip olmaları ve başarının grup olarak paylaşılması önemlidir. İş birlikli öğrenme sınıflarda geleneksel öğretimden farklı olarak uygulanır. Öğrenciler, küçük gruplar içinde bir araya gelerek birbirlerine destek olurlar. Öğretmen ise gruplar arasında dolaşarak ihtiyaç duyan öğrencilere yardımcı olur. Bu yöntemde öğrenciler hem kendi öğrenmeleriyle ilgilenirken hem de grup üyelerinin öğrenmelerine katkıda bulunurlar. İş birliğiyle elde edilen başarı, bireysel başarıdan daha yüksek olabilir. İş birliğine dayalı öğrenmenin birkaç avantajı bulunmaktadır. İlk olarak, öğrenciler arasındaki etkileşim ve iletişim artar, böylece öğrenciler farklı fikirleri paylaşabilir ve birlikte problem çözebilirler. İkinci olarak, öğrenciler birbirlerine yardımcı olarak destek ve motivasyon sağlarlar. Üstesinden gelmekte zorlandıkları konularda yardım alabilir ve öğrenmeyi

birlikte daha keyifli hale getirebilirler. Üçüncü olarak, grupça yapılan çalışmalar öğrencilere iş birliği ve takım çalışması becerilerini geliştirme fırsatı verir. Bunlar, iş birliğine dayalı öğrenmenin başarıyı artırmaya ve öğrencilerin daha aktif, katılımcı ve sosyal bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya yardımcı olan özellikleridir. (Açıkgöz,2014:172).

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin, küçük heterojen kümeler oluşturarak, aynı amaç için teknik, içerik, araç-gereç ve kaynakları programlı bir şekilde kullanarak birbirlerinin öğrenmelerine destek oldukları, öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci etkileşiminin olduğu ve grupların farklı biçimlerde ödüllendirildiği öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilmektedir (Senemoğlu, vd., 2001; Demirel, 2002; Kocabaş, 1995; Slavin, 1980).

Demirel (2011) tarafından yapılandırmacılık, bilgiyi dışarıdan almak yerine bireyin kendi tecrübeleri ve sahip olduğu bilgisiyle ilişkilendirerek anlamlandırmasını vurgulamaktadır. Öğrenme, bireyin kendi zihinsel yapısına bağlı olarak yeni bilgiyi anlamlandırma sürecidir. Bilginin, kişinin kendisi tarafından oluşturulması olarak ifade edilen “yapılandırmacılık”, İngilizcede “Constructivism” sözcüğü ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin birlikte çalışarak bilgiyi paylaşma, birbirlerine destek olma ve aynı amaçlara ulaşma sürecidir. Öğrenciler, farklı bakış açılarından faydalanarak hep beraber düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmektedirler. Yapılandırmacılık aynı zamanda yapılandırıcı öğrenme, bütünleştiricilik, oluşturmacılık, , kurmacılık, oluşumcu yaklaşım, olarak açıklanmaktadır (Özden, 2003).

İş birlikli öğrenme öğrencilerin gruplar halinde çalışmasından dolayı küme çalışmasıyla karıştırılmaktadır (Yıldırım, 2011). İş birlikli öğrenme modelinde grup performansı ön plandayken küme çalışmaların da daha çok bireysel performans ön plandadır (Bayrakçeken ve ark., 2015). Demirel (2005)’e göre iş birlikli öğrenme gruplarını küme çalışmalarından farklı kılan özelliklerden bir tanesi grupların bir araya getirilme şeklidir. İş birlikli öğrenme, sadece öğrencilerin gruplara ayrılmasıyla değil, aynı zamanda grup üyelerinin birbirlerine destek olması, etkileşim içinde çalışması ve ortak bir hedefe yönelik olarak birlikte çalışması gereken bir öğrenme yöntemidir (Açıkgöz, 2005). Geleneksel küme çalışmasında bazı üyeler bulundukları gruba hiçbir katkı yapmadan süreci sonlandırırken, katkı getiren diğer üyeler sorumluluklarını yerini getirdikleri düşüncesiyle gruplarından memnun olmamaktadırlar. Aynı zamanda öğrenme

performansı yüksek olan öğrenciler kendilerinden daha az performans gösteren öğrencilerinin düşüncelerini önemsemezler (Yıldırım, 2011). Böylece geleneksel küme çalışmalarında öğrenenler kendi alanları üzerine çalışmalarını tamamlarlar ve şahsi biçimde çalışmasını sürdürmüş olur (Bayrakçeken ve ark., 2015). İş birlikli öğrenme gruplarında grup üyelerinin aidiyet duyguları ön plandadır (Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Bu grup sürecinin sonunda daha etkili değerlendirmeler yapabilmek için geleneksel gruplar ile iş birlikli gruplar arasındaki farkların bilinmesi önemlidir. (Çolak, 2006). Jeong vd. (2019) ve Gillies (2014)'in meta analiz çalışmalarının sonuçları, rekabetçi ve bireysel öğrenmeye kıyasla iş birlikli öğrenmenin başarı, sosyalleşme, motivasyon ve kişisel gelişim üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalardan hareketle bu yaklaşım, doğru kullanıldığında öğrencilerin birçok beceri kazanmasını sağlayabilir.

Geleneksel küme çalışmalarında bireysel olarak alınan sorumluluk bulunurken bağlı bulundukları gruba sorumluluk taşımamaktadırlar. Öğrenciler için ortak bir hedefin olması ve başarı duygusunun paylaşılması sınıfta olumlu bir ortam oluşturur. Bu ortamda öğrencilerin motivasyonu ve öz güveni artar. Anlaşılması zor ve zaman alan ders konularının öğrenimi kolaylaşır. Ders sıkıcı olmaktan çıkar ve bu şekilde öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesi sağlanır. Deney yapma, beyin fırtınası, kavram haritası gibi farklı birçok öğretim teknikleri iş birlikli öğrenme yöntemine uyarlanabilmektedir. (Akınoğlu, 2007; Genç, 2009; Saban, 2005). Teknoloji, 21. yüzyılda toplumun her alanında etkili bir şekilde var olmaktadır ve süratle ilerlemeye devam etmektedir. Bu durum, bireylerin kişisel yaşamlarından iş hayatına kadar teknolojiyi kullanma ihtiyacını ve becerisini ortaya çıkarmıştır. Teknoloji, mesleki becerilerin ve işgücü yetkinliklerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Cradler, McNabb, Freeman ve Burchett'in (2002) çalışması, teknolojinin eğitimde kullanılmasının öğretim içeriği ve stratejilerini güçlendirebileceğini ve öğrencilerin mesleki ve işgücü becerilerini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle 21. yüzyılda, bilgi yönetimi ve dijital okuryazarlık becerileri mesleki ve işgücü becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Ananiadou ve Claro'nun (2009) belirttiği gibi, bilgi yönetimi ve dijital okuryazarlık becerileri, 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak bilgiye erişim, analiz etme, değerlendirme, sentezleme ve iletişim kurma becerilerini içerir. Teknoloji, bu becerilerin geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli bir araç olarak kullanılabilir.

Teknoloji destekli eğitim yöntemleri, öğrencilere bilgiye erişme ve kullanma becerilerini geliştirmeleri, iş birliği yapmaları, problem çözmeleri, eleştirel düşünceleri ve yaratıcı becerilerini kullanmaları için fırsatlar sunar. Dijital araçlar, öğrencilere interaktif öğrenme deneyimleri yaşatırken aynı zamanda onları güncel teknolojilere ve dijital kaynaklara aşina kılarak dijital okuryazarlık becerilerini güçlendirir.

İş birlikli öğrenme grupları oluşturulurken, grupların heterojenliği göz önünde bulundurulurken geleneksel küme çalışmalarında dikkat edilmemektedir. İş birlikli öğrenme gruplarında sorumluluk duygusu paylaşımı olduğu için liderlik paylaşımı da olmaktadır. Oysaki geleneksel küme çalışmalarında bir başkan, çalışmalar boyunca görevini yürüttüğü için diğer grup üyelerinin lider olma şansı ortadan kalkar. İş birlikli öğrenmede gruplar öğretmen gözetiminde bulunmaktadır ortaya çıkan sorunlara grup üyeleri öğretmen ile çözüm arar. Geleneksel küme çalışmalarında ise öğretmen gözlem yapmaz bilgi aktaran olarak öğretici pozisyonunda görev yapar.

İş birliğine dayalı değişik öğretim yöntemleri yapılan araştırmalar ile ortaya çıkmıştır (Efe ve ark., 2008). Her derse ya da kazanıma göre iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılamayabilir öğretmenler yöntem ve tekniklere hâkim olarak ders planlarına entegre edebilmelidir (Dirlikli, 2015). İş birlikli öğrenme yöntemi uygulanırken dikkat edilmesi gereken ilkeler vardır (Arslan, 2017, 33). İş birliğine dayalı öğrenme, birçok temel ilkeye dayanır:

2.7.1 Olumlu bağlılık. İş birlikli öğrenme sürecinde çok önemli bir faktördür. Grup üyelerinin aynı amaca yönelik gayretlerini birleştirmesi ve diğer üyelerin öğrenmesinden sorumlu olduklarının bilincinde olmaları, olumlu bağlılığın temelini oluşturur. Johnson ve Johnson (1999) olumlu bağımlılığı grup üyelerinin birbirinin öğrenmesinden sorumlu oldukları şeklinde açıklamaktadır. Olumlu bağımlılığı dört farklı boyuta ayırır: amaç, kaynak, ödül ve rol. Amaç bağımlılığı, grup üyelerinin ortak hedefe ulaşmak için birlikte çalıştığı inancını ifade eder. Kaynak bağımlılığı, grup üyelerinin birbirlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerinden yararlandığı ve bu kaynakları paylaştığı inancını içerir. Ödül bağımlılığı, grup üyelerinin başarının paylaşıldığı ve ortak başarıya odaklandığı inancını ifade eder. Rol bağımlılığı ise, grup üyelerinin farklı rolleri üstlenerek birbirlerini tamamladıkları inancını içerir. Grup olma bilincinin ve aidiyet duygusunun yerleşmesinde önemli yere sahiptir (Şahin, 2011, 23).

2.7.2 Bireysel değerlendirilebilirlik. İş birlikli öğrenmenin ikinci temel ögesi, bireysel ve grup olarak hesap verilebilir olmasıdır. Grup, hedeflere ulaşmaktan birlikte sorumlu olmaktadır. Her grup üyesi, gerçekleştirilen etkinlik, proje ve ödevden kendi üzerine düşeni yapmak zorundadır. Grup üyeleri, belirledikleri hedefler konusunda net olmalı ve bu hedeflere ulaşmak için ilerleyişlerini ve her bir üyesinin bireysel çalışma ve çabasını ölçebilmesi gerekmektedir. Bireysel değerlendirilebilirlik, her bir öğrencinin performansı değerlendirildiğinde ve sonuçlar, kimin daha fazlasına ihtiyacı olduğunu belirlemek için gruba ve bireye geri verildiğinde meydana çıkar (Johnson ve Johnson, 2011: 3-4). Felder ve Brent (2007)'e göre bir gruptaki tüm öğrenciler, işten kendi paylarına düşenleri yapmaktan ve öğrenilecek tüm materyallere hâkim olmaktan sorumludur. İş birlikli öğrenme grubu içerisindeki her öğrenci, bireysel değerlendirilmekte, sonuçlar gruba ve öğrencilere açıklanmaktadır. Değerlendirmeler sonucunda, öğrencilerin neye ihtiyacı olduğu ortaya çıkmaktadır. Desteğe ve cesaretlendirilmeye gereksinimi olan öğrenciler belirlenebilmektedir. Aynı zamanda, grup üyelerinin diğer öğrencilerin başarısından yararlanamayacağı anlaşılmaktadır (Gelici ve Bilgin, 2011: 42). Bireysel değerlendirilebilirlik sayesinde her öğrenci kendi eksik olduğu yönleri görebilmekte ve bu eksikleri bireysel olarak giderebilmektedir.

2.7.3 Yüz yüze etkileşim. Yüz yüze etkileşim, öğrencilerin birbirleriyle anlamadıkları konular hakkında sorular sorması, fikir alışverişinde bulunması ve birbirleriyle tartışması anlamına gelir. Bu sürekli diyaloglar, öğrencilerin iş birliğine dayalı öğrenme sürecinde hem birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerine hem de iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. İş birlikli öğrenmede, öğrenciler sadece bir ürün üretmekle kalmaz, aynı zamanda iletişim yoluyla birçok şey öğrenirler. Öğrenciler, sürekli etkileşim halinde oldukları için birbirlerinden geri bildirim alır, farklı perspektifleri gözlemleyerek düşünce ve anlayışlarını zenginleştirirler (Çaycı vd., 2007: 621). İş birlikli öğrenme sürecinde yüz yüze iletişim, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak ortak hedefe ulaşma yolunda birlikte çalışmalarını sağlar. İş birlikli öğrenme, sadece bireysel sorumluluğu yerine getirmekle sınırlı değildir, aynı zamanda diğer grup üyeleriyle de etkileşim içinde olmayı gerektirir. Bu nedenle, iş birlikli öğrenme sürecinde sosyal yön ortaya çıkar. Öğrenciler, birlikte çalışırken diğer grup üyeleriyle iletişim kurarak fikir alışverişinde bulunur, karşılıklı yardımlaşma ve destek sağlar. Bu

sosyal etkileşim, iş birliği becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal becerileri de güçlendirir (Johnson, Johnson, and Smith, 1991, 146).

2.7.4 Sosyal beceriler. İş birlikli gruplar, sosyal yaşama uygun ortamlar oluşturarak en az düzeyde sosyal etkileşim sağlar. İş birlikli öğrenme sınıflarında öğrencilere, fikirleri sorgulama becerisi, empati yapabilme yeteneği, özgüven, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal becerilerin kazanılması gerektiği öğretilir. Ancak iş birlikli öğrenmenin faydalı olabilmesi için, bireyler arasındaki sosyal becerilerin desteklenmesi önemlidir. İş birlikli öğrenme sürecinde grup üyeleri, etkili iletişim kurma becerisine sahip olmalı, birbirlerine destek olabilmeli, karşılıklı saygı ve sevgi ortamı oluşturabilmelidir. Eğer bu unsurlar eksik ise, iş birlikli çalışmalarda istenen düzeyde verim almak mümkün olmayabilir. Bu nedenle, iş birlikli öğrenme sürecinde sosyal becerilerin geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Öğrencilere etkili iletişim, takım çalışması, problem çözüme, iş birliği ve empati gibi becerilerin öğretilmesi ve uygulanması teşvik edilmelidir. Aynı zamanda gruplar arası iş birliği ve iş birliği becerilerinin değerlendirilmesi için uygun geri bildirim mekanizmaları da sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler, iş birlikli öğrenme sürecinde sosyal becerilerini geliştirerek daha verimli bir şekilde çalışabilirler. (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005, 67-68).

2.7.5 Grup sürecini değerlendirme. Çalışmalar sonlandığı gibi süreç değerlendirmesi yapılmalıdır. İş birlikli çalışmaların sonunda yapılan durum tespiti ve değerlendirme, öğrencilerin hangi davranışların öğrenmeye katkı sağladığını, hangi davranışların sürdürülmesi veya değiştirilmesi gerektiğini belirlemek için önemlidir. Değerlendirme, bir dönüt olarak işlev görür. Öğrenciler, iş birlikli çalışmalarının sonunda aldıkları geri bildirimlerle hangi alanlarda gelişim gösterdiklerini ve hangi alanlarda daha fazla çalışmaları gerektiğini anlayabilirler. Johnson ve Johnson (1991) da iş birlikli çalışmanın sonunda, grup üyelerinin belirlenen hedeflere ulaşma durumu ve ne kadar etkileşimde bulunduğu belirlenmesi gerektiğini vurgular. Değerlendirme sürecinde, grupların hangi davranışlarının faydalı olduğu, hangilerinin ise etki etmediğini ve hangi davranışların sürdürülmesi ya da değiştirilmesine imkân tanımaktadır. Değerlendirme aynı zamanda gruplar arasında deneyim paylaşımını da sağlar. Gruplar, kendi deneyimlerini diğer gruplarla paylaşarak başarılı stratejileri ve etkili davranışları öğrenme ve uygulama şansına sahip olurlar (Açıkgöz, 2011, 176).

2.7.6 Eşit katılım. Eşit başarı fırsatı, her öğrencinin grup çalışmasına en iyi şekilde katkıda bulunma çabasına sahip olma imkânı sağlar. Slavin (1995), grup çalışmasında bireylerin yeterlilik veya başarı düzeylerinden ziyade, grup için gösterdikleri çabanın değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, iş birlikli çalışmalar her öğrencinin gücünün yettiği ölçüde yapılandırılmalıdır. Her bireyin katkıda bulunabileceği, yeteneklerini ve becerilerini ortaya koyabileceği bir ortam yaratılmalıdır. Öğrencilerin farklı güçlü yönleri ve yetenekleri olduğu göz önünde bulundurularak, her bireyin kendine özgü katkılarının takdir edildiği bir ortam sağlanmalıdır. Bu şekilde, iş birlikli çalışmaların herkesin potansiyelini ortaya çıkarmasına ve grup için en iyi sonucu elde etmeye yönelik bir ortam oluşturmaya imkân tanınır. Her bireyin farklı becerilerini ve yeteneklerini kullanarak, birbirlerine destek olarak ve iş birliği içinde çalışarak ortak hedefe ulaşmaları sağlanır. Böylece iş birlikli çalışmalar, her öğrencinin değerli katkılarının takdir edildiği, eşitlikçi ve destekleyici bir ortamda gerçekleşir.

Her öğrenci, gruptaki diğer üyeler başarı göstermeden kendisinin de başaramayacağını bilincinde olmalıdır. Böylece öğretim süreci boyunca gruptaki her öğrencinin diğer öğrencilere destek olması sağlanmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları ön plana alınmaksızın eşit çaba göstermeleri değerlendirilmelidir (Çaycı vd., 2007: 622). Her öğrenci öğrenme sürecinde eşit şekilde katkı sağlamaya çalışmalıdır.

2.7.7 Grup ödülü. Gruplar ortak hedeflere ulaştıklarında ödüllendirilmektedir. Grupların başarılı olursa öğrencilerin de aynı oranda başarılı sayılacakları çalışma öncesi belirtilmelidir. Grup ödül bağlılığı oluşturulabilmesi için bireysel ödüllendirme (Çaycı vd., 2007: 621). Öğrencilerin başarıları grupça ödüllendirildiğinden öğrenciler ödülü kazanmak adına birbirlerini destekleyebilir. İş birlikli öğrenmede bazı tekniklerin kullanılması önerilir. Bir sonraki başlıkta bu tekniklere yer verilmiştir.

Çalışma sonucunda tüm grup üyeleri ödülün faydalanmalıdır (Karavelioğlu, 2012, 19). İş birlikli çalışmalarda ödüllerin kullanılması grup üyelerinin motivasyonunu artırabilir ve başarı oranını yükseltebilmektedir (Slavin, 2013) Ödüller, grup üyelerini çalışmaya teşvik eder, katılımlarını artırır ve iş birliği ruhunu güçlendirmektedir. Bu nedenle ödülün grubu motive edebilecek düzeyde ve grup üyelerinin her birinin özellik ve ihtiyacına uygun olacak şekilde belirlenmesi gerekmektedir.

2.8 İş Birlikli Öğrenme Teknikleri.

Pek çok alanda ve konuda yapılan çalışmaların sonucunda farklı iş birlikli öğretim yaklaşımları geliştirilmektedir (Efe vd., 2008). Her iş birliğine dayalı öğrenme metodolojisi, her ders veya sonuç için uygun değildir. Bir stratejinin sınıfın yapısına uygun olup olmadığını belirlemek, öğretmenlerin derslerinde uygulayacakları yaklaşımları bilmeyi gerektirir (Dirlikli, 2015).

İş birlikli öğrenme yöntemine bağlı teknikler arasında; akademik çelişki tekniği, takım-oyun-turnuva, birlikte öğrenme, öğrenci takımları, öğrenci takımları başarı bölümleri, birleştirilmiş iş birlikli okuma, takım destekli bireyselleştirme ve kompozisyon, , ayrılıp birleşme (Jigsaw), grup araştırması, birlikte soralım birlikte öğrenelim teknikleri sayılabilir.

2.8.1 Birlikte öğrenme. Johnson and Johnson (1960). Birlikte öğrenme yönteminde öğrenciler, girdikleri bireysel başarı sınavlarından elde edilen küme ortalamasına göre puan almaktadır. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve ortak bir hedefe yönelik çalışmalarını teşvik etmektedir. Aynı zamanda da öğrenciler arasında iletişimi ve ortak çalışma duygusunu artırır. Bu yöntem, öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirebilmektedir. Öğrenciler grup içerisindeki sorumlulukları yerine getirme durumuna göre ve çabasına göre ödüllendirilmektedir (Gömleksiz, 1997, 215-216). Bu teknikte 4-6 kişiden oluşan heterojen gruplar oluşturulmaktadır. Gruplara verilen konular bağlamında ortak çalışmalarını sınıfa sunmaları istenmektedir. Bireysel ve grup olarak ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmakta ve çalışma sonunda aynı notu almaktadır. Bu teknikte, öğrencilere ünite ile ilgili çalışma kâğıtları dağıtılmakta ve öğrencilerden beraber yanıtlamaları istenmektedir. Verilen konu ya da problem üzerine önce kendileri tartışır ve çözüm bulmaya çalışırlar. Çözüm bulamadıkları noktada öğretmen devreye girmektedir. Süreç sona erdiğinde genellikle ortaya ürün çıkmaktadır (Aksoy ve Doymuş, 2012: 63). Birlikte öğrenmede, öğrenciler beraber çalışarak ortaya ortak bir ürün çıkarırlar.

İş birlikli öğrenmenin önemli özelliklerinden biri, bireysel veya grup rekabetinin olmamasıdır. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yaparak ortak hedeflere ulaşmaya odaklandığı bir öğrenme yöntemidir. Bu süreçte, öğrencilerin birbirlerini desteklemesi, bilgi ve deneyimlerini paylaşması ve birlikte çalışması ön plandadır. (Dirlikli, 2015). İş birlikli öğrenme sürecinde grup oluşturma kriterleri

önemlidir. Genellikle 4-5 kişilik gruplar tercih edilir, çünkü bu grup büyüklüğü, etkili iletişim ve iş birliği için uygun bir ortam sağlar. Grup oluşturma kriterleri, genellikle öğrencilerin farklı yetenek ve yetkinliklere sahip olmalarını içerir. Grup üyeleri, farklı bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olabilir, bu da grup içinde çeşitlilik ve farklı bakış açıları sağlar. Grup üyeleri belirli bir konuyu paylaşır ve ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışırlar. Birbirlerine yardımcı olurlar, bilgi ve deneyimlerini paylaşırlar, sorular sorarlar ve birlikte öğrenirler. (Okur Akçay, 2012; Dirlikli, 2015). Öğrenciler, Birlikte Öğren metodolojisini uygularken sorunlar ortaya çıktığında fikirlerini ifade etmede, bunları öğretmenin önünde paylaşmada, çözümler üretmede ve grubun ödüllendirilmesini sağlamak için birlikte çalışma konusunda kendilerini rahat hissederler. Grup üyelerinin çalışmaları tek bir ortak eser olarak sunulur (Kılıç, 2013). Belirlenen hedeflere ulaşılması için gruba ödüller verilir. Ödüller verilirken her öğrencinin bireysel başarısı ve katkısı dikkate alınmaktadır. Bu, grup üyelerinin hem bireysel olarak başarılı olmalarını hem de grup çalışmasına katkıda bulunmalarını teşvik etmek amacıyla yapılan bir yaklaşımdır. Bireysel ödüller, öğrencilerin kendi performanslarını gözlemlemelerini sağlayarak, kişisel motivasyonlarını artırabilmektedir. (Okur Akçay, 2012). Bu yöntemle görülen basamaklar aşağıda gösterilmiştir (Kochi, 2015).

Öğrenme çıktılarının oluşturulması: İşbirlikçi öğrenmenin iki temel yeterliliği vardır: akademik beceriler ve işbirlikçi beceriler, ancak odak noktası işbirlikçi becerilerden çok akademik becerilerdir.

Grup Büyüklüğünün Belirlenmesi: Grup büyüklüğü zaman ve materyal sayısı gibi faktörler tarafından belirlenir ancak genellikle grup büyüklüğü 2-6 kişidir. Ancak erken dönemlerde 2-3 kişilik gruplar oluşturmak faydalı olurken, büyük gruplar oluşturmak grup üyeleri arasında uyum sağlamayı zorlaştırabilir. Öğrenciler gruplara ayrılmalı ve grupların heterojen olduklarına dikkat edilmelidir. Grup oluşumları kılavuzluk yapan öğretmen tarafından olmalıdır. Gruplar kendi aralarında problem yaşarsa öncelikli olarak gruplar dağıtılmamalıdır ve grup içi sorunların çözümü için çalışılmalıdır.

Sınıf düzeni: Aynı grubun üyeleri, iletişimi kolaylaştırmak için mümkün olduğunca birbirine yakın oturmalı, ancak diğer grupların iletişimini engellemek için gruplar mümkün olduğunca birbirinden uzak oturmalıdır. Öğrenme materyallerini bağımlılığa yol açabilecek şekilde planlayın: Her gruba bireysel öğrenme materyalleri sağlanabilir ve bu

materyal, üyelerin grup içinde birlikte çalışabilmeleri için üyeler tarafından paylaşılabilir. Alternatif olarak, her öğrenciye öğrenmesi için bilgilerin yalnızca bir kısmını vererek birbirinize öğretebilirsiniz.

Bilimsel Araştırma Tanımı: Öğrencinin hangi araştırmayı yapacağını ve bu araştırmanın nasıl yürütüleceğini açıklamalısınız.

Bireysel değerlendirme: Grubun başarısı ve grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmesini ölçmek amacıyla bireysel değerlendirilme yapılabileceği gibi grup içinden seçilecek temsilciye sorular yönelterek değerlendirme yapılabilmektedir. Böylece grubun performansının da artmasına destek verilmektedir.

İstenen Davranışı Tanımlama: İlk olarak, istenen davranışı tanımlayın. Gruba katılın, sessizce konuşun, gruba verilen görevleri yapın, grup üyelerini isimleriyle arayın, vurgulayın, yeni ve eski bilgiler arasında bağlantı kurun ve sorunlara grup yanıtlarını bireyselleştirin. Ayrıca öğrencilerin temel bilgileri, bireysel olarak çalışmaları ve katkıda bulunmaları gereken çalışma konularını, grup etkinliklerini, birbirlerinin hikayelerini dinlemelerini, fikir ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerini açıklayabilmeleri ve sıralayabilmeleri de bu aşamada gerçekleştirilmektedir.

Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi: Öğretmenler, gruba verilen konuların öğrenciler tarafından anlamlandırılıp anlamlandırılmadığını, katılım ve değerlendirme konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olup olmadıklarını görmek için dersler arasında gözlemler yapmaktadırlar.

Grup çalışmasına yardımcı olma: Öğretmenler, grup çalışması sırasında grup sorularını yanıtlayarak, açıklayarak ve tartışarak öğrencilerin sorunları çözmelerine yardımcı olur.

İş birliği becerilerini öğrenebilmek için araya girme: Grup üyelerinin birlikte çalışmakta zorlandıkları belirlenirse, öğretmenler iş birliği becerilerini geliştirmek için uygun zaman ve müdahalelerin planlanabileceğini belirlemektedir.

Dersi sona erdirme: Dersin sonunda derste işlenen konuların öğrenme durumu gözden geçirilmeli, konuların özeti yapılmalı veya öğrenilen konuların uygulanabilirliği açıklanmalıdır.

Grup performansının değerlendirilmesi: İş birlikli öğrenme uygulamasından sonra performanslar değerlendirilerek grupların süreç boyunca yaptığı aşamalara bakılmaktadır. Bu sayede öğrenciler grup halinde çalışma becerisini geliştirmektedirler. Anlaşmazlıkların

ve akademik çelişkilerin ortaya çıkması, iş birlikçi grupların, sorunların çözümü için önerilen fikirlerle ilgili olarak grup üyeleri arasında çelişkiler ortaya çıkar.

2.8.2 Akademik elişki. Öğrenciler dörtlü gruplara ayrılır. Dört kişilik gruplar daha sonra iki gruba ayrılır ve öğrenciler karşıt fikirleri tartışmaya başlar. Grup destekleme gerekçelerini belirtir ve itirazlarını dile getirir. Savunma sonunda ortak payda da bulunur ve görüşme tutanakları tutulur. Grup üyeleri bireysel incelemeye tabidir (Sevim ve Varışoğlu, 2014: 231). Akademik elişki, Johnson & Johnson tarafından 1970'lerde geliştirildi. Öğrencilerin düşünceleri, öğrenme ıktıları ve fikirleri arasındaki çelişkileri ortaya çıkarmayı hedefleyen bir yöntemdir. Bu teknik, öğrencilerin dşüne süreçlerini derinleştirmelerine ve kavramsal anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olur (Sevim ve Varışoğlu, 2015, 231-232). Akademik çelişki, enerjik, heyecanlı, katılımı artırıcı ancak yeterince kullanılmayan eğitim stratejilerinden biri olarak görülmektedir. Akademik çelişki, eleştirel düşünmeyi ve rasyonel muhakemeyi öğretmek için etkili bir eğitim uygulamasıdır (şahin, 2011, 33). Buna ek olarak, akademik muhalefet, öğrencilerin çok taraflı düşünmelerine, nedenler ortaya koymalarına ve fikirleri savunmalarına, fikirlere taraf olmalarına ve fikirlere katılmalarına olanak tanımaktadır. Bu bakımdan ikna edici yazma ve konuşma çalışmaları için kullanılabilir. elişki içeren konular öğretmen tarafından gruba sunulur. elişki açık uçludur ve savunulacak yönler içermelidir. Her grup bir rapor şeklinde teklif hazırlamaktadır. Benzer şekilde, gruplar kendileriyle çelişen görüşlere sahip alt gruplara ayrılır ve bu görüşleri nasıl savunduklarını göstermektedir. Taraflar, öne sürdükleri fikirleri görüş ve gerekçelerini belirterek savunurlar. "Grup daha sonra kendi aralarında muhalefet şerhini dile getirir. Öğrenciler fikirlerini savunmayı bırakır, en iyi kanıtları özetler, fikir birliğine varır ve sonucumenin haline getirir (Açıkgöz, 2011, 183).

2.8.3 Öğrenci takımları başarı bölümleri. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri, çeşitli derslerde uygulanabilen ve iş birlikli öğrenmeye dayanan bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencileri takımlara ayırarak onlara belirli bir amaç doğrultusunda çalışma fırsatı sunar ve tüm öğrencilerin başarısını artırmayı hedefler. Bu yöntem, fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik, edebiyat ve dil eğitimi gibi farklı alanlarda kolaylıkla uygulanabilir (Efe vd., 2008; Yıldırım, 2011).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin beş temel unsuru bulunmaktadır (Koç, 2015; Efe vd., 2008; Dirlikli, 2015; Kılıç, 2013; Yıldırım, 2011).

Takım Oluşturma: Öğrenciler belirli kriterlere göre takımlara ayrılır. Takımların yetenek, başarı düzeyi ve farklılıklar açısından dengeli olması önemlidir. Heterojen bir grup elde etmek için, öğrenciler ilk olarak her derste önceki sınavlardaki performanslarına göre sıralanmaktadır. Öğrenciler gruplara ayrılırken her gruba gruptaki sayı ve harf sayısı kadar harf verilerek altıncı form ile başarı düzeyi düşük öğrenciler ile başarı düzeyi düşük öğrenciler dengelenecek şekilde düzenleme yapılmıştır. Örneğin bir sınıfta 5 grup varsa listedeki ilk 5 öğrenci A, B, C, D ve E olarak adlandırılır. Listede ilerleyen öğrencilere daha sonra ters sırada mektup gönderilir ve tüm öğrenciler mektup alana kadar süreç devam eder. Sonunda gruplar, aynı harfe sahip öğrenciler aynı grupta olacak şekilde düzenlenir. Ekibin temel amacı, grup üyelerini sınavı geçmeye hazırlamaktır. Sınıf sunumu bitirdikten sonra öğretmen öğrencilere hazırladıkları çalışma yapraklarını verir ve cevaplamalarını, tartışmalarını ve grup üyelerinin bu konudaki boşluklarını doldurmalarını ister. Grup ruhunu kazanmanın bu adımı, aidiyet duygusu, öğrenci özgüveni, diğer öğrencilerin kabulü ve diğer öğrenci grupları ile ilişkilerde rol oynamaktadır.

Ortak Hedef Belirleme: Her takımın bir ortak hedefi bulunur. Bu hedef, öğrencilerin çalışmalarını yönlendiren ve motivasyonlarını artıran bir amaç olmalıdır.

İş Bölümü: Takım üyeleri arasında görevler paylaşılır ve her bir öğrenci belirli bir sorumluluk alır. İş bölümü, takımın etkin bir şekilde çalışmasını sağlar ve her öğrencinin katkıda bulunmasını teşvik eder.

Karşılıklı Öğrenme: Takım üyeleri birbirlerine yardımcı olur, bilgi ve deneyimlerini paylaşır. Öğrenciler, birbirlerinin fikirlerini dinleyerek öğrenir ve birlikte çalışarak daha derinlemesine anlayış geliştirir.

Takım Değerlendirmesi ve Geri Bildirim: Takımların performansı düzenli olarak değerlendirilir ve geri bildirim sağlanır. Bu değerlendirme süreci, takımın güçlü yönlerini vurgulayarak motivasyonu artırırken, gelişim alanlarını belirleyerek öğrencilerin ilerlemesini destekler.

Öğrencilerin, sadece kendi başarılarına odaklanmak yerine, takımın başarısı için ellerinden gelenin en iyisini yapmaları beklenir. Bu yöntem, öğrencilerin birlikte

çalışarak karşılıklı güven, saygı ve sorumluluk duygusu geliştirmelerini sağlar. Her öğrencinin katkısının önemsendiği ve değerlendirildiği bir ortam oluşturulur. Bu şekilde, öğrenciler ekip çalışmasının önemini deneyimlerken, iş birliği becerilerini geliştirir, sorumluluk almayı öğrenir ve birbirleriyle etkili iletişim kurma yeteneklerini güçlendirirler. Öğrencilerin birbirlerine destek vermesi ve grubun başarısı için çaba sarf etmesi, motivasyonu artırır ve öğrenme sürecini daha zenginleştirir (Açıkgöz, 2011; Ekinci, 2005, 101). Grup sürecinin başarısı ile birlikte grup üyelerinin başarısına da odaklanılmaktadır. Çünkü öğrencilerin elde ettikleri kazanımlar önceki başarıları ile karşılaştırılır. Öğrenciler önceki notlarını yükselterek grup puanlarını yükseltebilirler. Öğrenci Takım Başarısı bölümü, dil kullanımı ve doğru cevapların nasıl çalıştığı gibi iyi tanımlanmış hedefleri öğretmek için en iyi tekniktir. Ancak bu, denemeler ve performans gibi daha serbest değerlendirmeler kullanılarak daha az iyi tanımlanmış hedeflerle kullanım için kolayca uyarlanabilmektedir (Adesoji ve İbraheem, 2009: 17–24).

2.8.4 Takım oyun turnuva. Öğrencilerin ders içerisinde heterojen gruplara ayrılarak takımlar oluşturulduğu bir iş birlikli öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin dersin konularını öğrenirken aynı zamanda birbirleriyle etkileşim halinde olmalarını ve rekabet ortamında öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlar. (Efe ve ark., 2008). Takımlar, kendilerine verilen materyal veya konuyla ilgili soruları ele alırken birbirlerine yardımcı olmaktadır. Bir üye konuyu daha iyi anlamışsa veya sorunun cevabını biliyorsa, diğer üyelerin anlaması ve öğrenmesi için bilgiyi paylaşmaktadır. Böylece takım üyeleri birbirlerinden öğrenmelerini sağlar ve grup içinde bilgi dağılımının artması sağlanmaktadır (Uygur, 2009). Takımlar oluşturulduktan sonra, öğrenciler arasında rekabetçi bir ortam yaratılır. Öğrenciler, takımları adına soruları yanıtlamak, görevleri yerine getirmek veya oyunlar oynamak gibi etkinliklerde bir araya gelirler. Bu süreçte takımlar puan alır ve başarıları takip edilir. Takımların her üyesi, soruları cevaplarken kendi bilgi ve anlayışlarını paylaşırken, diğer üyelerin de görüşlerini dinler. Bu şekilde, farklı bakış açıları ve bilgilerin bir araya gelerek daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaşanır. Grup üyeleri arasında bilgi paylaşımı ve destek, her üyenin konuyu derinlemesine anlamasına ve öğrenmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, takım üyelerinin birbirlerine yardım etmesini teşvik ederken, aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirir ve iş birliği içinde çalışmayı öğretir. Her üyenin sorumluluk alması ve katkıda bulunması, konunun tamamının tüm grup üyeleri tarafından öğrenilmesini sağlar. Böylece, takımlar arasında

bilgi paylaşımı ve dayanışma sağlanarak öğrenme verimliliği artırılır (Yıldırım, 2011; Orunlu, 2012; Özyurt, 2013; Dirlikli, 2015; Bayrakçeken ve ark., 2015) Slavin (1980)'e göre takım çalışmasından sonra, takım üyeleri genellikle haftada bir düzenlenen turnuvada öğrendiklerini göstermelidir. Masalarda öğrenciler, sınıfta öğretmen tarafından ve çalışma sayfalarında sunulan içeriği kapsayan basit akademik oyunlarda yarışır.

2.8.5 Takım destekli bireyselleştirme. Takım tabanlı bireyselleştirme yöntemleri, farklı özelliklere sahip 4-6 öğrenciden oluşan gruplar oluşturur (Efe ve diğerleri, 2008). Grubun her üyesi, programlanmış materyali birlikte incelemeleri ve incelemeleri için diğer öğrencileri aday gösterir. Öğrenciler konuyu birlikte okurlar, konunun alt başlıklarına yönelik sınav olurlar ve daha sonra çalışılan konunun tamamını kapsayan bir sınava girerler (Orunlu, 2012). Akran değerlendirmesi yoluyla birbirlerinin testlerini derecelendirirler. Takımların performansı konu tamamlanıncaya kadar kazanılan puanlara göre belirlenir. Takım puanları önceden belirlenmiş sayıda başarı puanını aşarsa, her grup üyesi bireysel bir ödül almaktadır. Burada gruplar arasında rekabet yoktur, bunun yerine her grup önceden belirlenmiş başarı kriterlerini aşmaya çalışmaktadır. Ayrıca, sınavların değerlendirilmesinden ve kaydedilmesinden öğretmenler sorumlu değildir. Bunun yerine öğrencilere bire bir yardımcı olunur ve gerektiğinde grup eğitimi verilmektedir (Kılıç, 2013; Bayrakçeken vd., 2015).

2.8.6 Birleştirilmiş iş birlikli kompozisyon. Bu teknikte öğretmen öğrencileri okuma gruplarına ayırmaktadır. Öğrenciler ikili gruplar halinde birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerilerini kazandırmak için çabalarlar. Bu süreçte soru sorma, özet çıkarma, kompozisyon yazma gibi etkinlikler yaparlar (Yaman, 2008: 41). Bu tekniğin temel amacı özellikle ortaokul öğrencilerinde okuryazarlığı geliştirmek ve yetenekli okuma gruplarını desteklemektir (Kılıç, 2013).

2.8.7 Grup araştırması. Grup çalışmasına yönelik bu yaklaşım, kişiler arası iletişim üzerine kuruludur ve öğrenmenin sosyal ve duygusal bileşenlerini vurgular. Ekip çalışması ve paylaşılan grup hedefleri kavramlarına dayanan grup araştırması tekniğinde, grup önceden belirlenmiş bir plana bağlı kalarak belirli bir konuda araştırma yapar. Önce sorun belirlenir, plan yapılır, plan yürütülür, veriler toplanır ve bu veriler çeşitli konuları ele almak ve sonuçlara varmak için kullanılır. Sınıftaki diğer öğrencilere sonuçlarla ilgili açıklama yapılır (Dirlikli, 2015; Bayrakçeken vd., 2015). Grup çalışması yönteminin altı aşamalı uygulama sürecinde öğrencinin durumuna, zamanına ve çevresine göre her

düzeyde değişiklik yapılabilir (Orunlu, 2012; Kılıç, 2013) Her grup kendi soru setini geliştirir. Bunun sonucunda öğrenciler öğretilen ünite hakkında daha derin düşünebilmektedirler (Kılınç, 2014: 29).

2.8.8 Birleştirme (Jigsaw). Birleştirme (jigsaw) tekniği, farklı grup uygulamalarını içeren ve esnek bir yapıya sahip olan bir öğrenme tekniğidir. Bu tekniğin dört aşamadan oluştuğu belirtilmektedir (Bayrakçeken ve ark., 2015).

Giriş: Sınıf heterojen ola sonra öğrencilere ne çalışacaklarını, hangi üniteyi ele alacaklarını ve ünitenin konusunu, bu ünite de ne yapmaları gerektiğini ve nasıl ilerleyeceklerini açıklar. Benzer şekilde, öğretmen öğrenme sürecini nasıl değerlendireceğini ve ilerleteceğini açıklamaktadır. Temel gruptaki öğrenciler çalışmak için bir konu seçerler veya öğretmen tarafından çalışacakları bir konu verilmektedir.

Uzman Araştırması: İlk gruplarında yer alan öğrenciler diğer gruplardaki aynı konuya sahip öğrenciler ile bir araya gelerek uzman gruplarını oluşturmaktadırlar. Bu yeni grup fikir alışverişinde bulunacaktır. Uzman Gruptaki öğrenciler temel gruba dönerler ve birbirlerine öğrettikleri konuları birlikte öğrenmek için birlikte çalışmaktadırlar. Öğretmenler rehber görevi görerek öğrencileri birbirlerine yardım etmeye, düşüncelerini paylaşmaya ve düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmektedir. Sürecin sonunda uzman grubundaki öğrenciler, konularını veya materyalin bir bölümünü incelemek için bir çalışma tamamlamaktadırlar.

Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme: Uzman grupta konuyu hazırlayan öğrenciler kendi gruplarına dönerek edindikleri bilgileri grup üyelerine aktarmaya çalışmaktadırlar. Ana gruplarında yer alan bireyler sorumlu oldukları konuyu grupların diğer üyelerine ilettikten sonra tüm konularla ilgili yapılan araştırmalardan bir metin oluşturulmaktadır.

Tamamlama ve Değerlendirme: Etkinlik sonunda öğretmenler, öğrenmenin tamamlanmasını sağlamak için küçük gruplar veya sınıflar halinde etkinlikler düzenlemektedirler. Bu etkinliğin sonunda iş birlikli öğrenme yönteminize uygun değerlendirme tekniklerini uygulayarak öğrenme sürecini tamamlatırlar. Ayrılıp Birleşme tekniği temel olarak bazı ortak noktalara dayanmaktadır, ancak farklı uygulamalarından dolayı birçok tekniği bulunmaktadır. "Ters Jigsaw" adı verilen bir teknik. Bu, öğrencilerin daha fazla karar vermesine ve daha aktif bir şekilde kavramsallaştırmasına olanak tanımaktadır. Diğer bir jig saw yöntemi, Doygun (2007) tarafından geliştirilen Konu

Jigsaw'ı olarak adlandırılmaktadır. Tematik bulmacalar beş adımda uygulanmaktadır (Bayrakçeken vd., 2015).

Heterojen Gruplara Ayırma: Öğrencilerin farklı yetenek, bilgi düzeyi veya özelliklere sahip olduğu gruplardır. Bu gruplar, öğrencilerin birbirlerine farklı bakış açıları, deneyimler ve bilgiler getirmesini sağlar. Heterojen gruplara ayrılma, öğrenciler arasında işbirliği ve etkileşimi teşvik eder. Farklı yeteneklere sahip öğrenciler bir araya geldiğinde, birbirlerine destek olabilir, farklı perspektifler sunabilir ve bilgi paylaşımı gerçekleştirebilirler.

Konu Hazırlığı ve Sunumu: Bu aşamada, her öğrenciye konunun bir alt başlığı verilir ve öğrenciler araştırma yaparak konuyla ilgili bir rapor oluştururlar. Öğrencilerin kendi alt başlıklarıyla ilgili bilgi toplaması, araştırma yapması ve rapor hazırlaması teşvik edilir. Bu süreç, öğrencilerin derinlemesine bir konuyu incelemelerini ve uzmanlaşmalarını sağlar.

Daha sonra, gruplardan rastgele seçilen öğrencilere sunum yapma görevi verilir. Seçilen öğrenciler, hazırladıkları raporu gruplarına sunarlar ve diğer grup üyeleriyle paylaşırlar. Bu sunumlar, öğrencilerin konuyu anlatma ve diğerlerine aktarma becerilerini geliştirir.

Yeni Grupların Oluşturulması ve Rapor Hazırlama: Gruplarda öğrenilecek konunun diğer alt konularını alan öğrenciler aynı konuyu alan öğrenciler ile yeni bir grup oluşturur. Gruptan rastgele seçilen öğrenciler, başarılarını kontrol etmek için bir sunum alır.

Ünite Gruplarının Oluşturulması: Bu aşamada, öğrenciler tekrar başlangıçtaki gruplarına dönerler ve farklı alt başlıkları çalışmış olan öğrenciler gruplar halinde bir araya gelerek ünite grubunu oluştururlar. Ünite grubu, her alt başlığı çalışmış öğrencilerin bir araya gelerek ünitenin tamamını temsil ettiği bir grup olarak ortaya çıkar. Bu grup, farklı alt başlıkları inceleyen öğrencilerin birlikte çalışarak ünitenin bütünü anlamalarını ve sınıfa sunmalarını sağlar. Ünite grubu oluşturulduktan sonra, öğrenciler birlikte çalışarak üniteyle ilgili hazırlıklarını tamamlarlar. Bu hazırlıklar, ünite içindeki alt başlıkların birleştirilmesini ve sınıfa sunulmasını içerir. Öğrenciler, kendi alt başlıklarında edindikleri bilgileri diğer grup üyeleriyle paylaşır ve ünitenin tamamını anlatmak için birlikte çalışırlar.

Değerlendirme: Değerlendirme aşamasında, öğrenciler bireysel olarak ortak teste tabi tutulur. Alt konuya göre gruplandırılmış sorulardan oluşan sınavlar için bireysel öğrenci yanıtları da alt konuya göre gruplandırılır. Bu nedenle alt başlıkta öğrenme güçlüğü olan

öğrenciler belirlenir ve kendi gruplarında bu alt başlığı düzeltmeleri istenir. Çalışmalarını tamamlayarak eksikliklerini gideren gruplar, eksikliklerin tespit edildiği alt başlık altında grup olarak ayrı incelemeye tabi tutulur.

2.8.9 Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim. Bu teknik Açıköz (1990) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin sadece bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, aktif bir şekilde katılım göstermelerini sağlar. Gruplar halinde çalışarak, öğrenciler farklı bakış açılarından faydalanır, birbirlerini destekler ve birlikte soru sorma, araştırma yapma, öğrenme kaynaklarını paylaşma gibi etkinliklerde bulunurlar. Aynı zamanda grup değerlendirme sürecinde de bulunurlar (Orunlu, 2012). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir ve derinlemesine anlama, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirme gibi hedeflere ulaşmalarını sağlar. Öğrenciler, birbirlerinin farklı düşünce ve deneyimlerinden yararlanarak daha zengin bir öğrenme deneyimi yaşarlar (Yıldırım, 2011; Bayrakçıken vd., 2015, Dirlikli, 2015). Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim yaklaşımının aşamaları genel olarak aşağıdaki gibidir (Saban, 2004; Bülbül, 2007; Efe ve ark., 2008; Çirakoğlu, 2009; Yıldırım, 2011; Orunlu, 2012; Kılıç, 2013; Dirlikli, 2015; Bayrakçıken ve ark., 2015)

Grup Oluşturma: Öğrenciler uygun gruplar oluşturmak için belirlenen kriterlere göre bir araya gelir. Gruplar, farklı yetenek ve düşünce yapısına sahip öğrencileri içerecek şekilde heterojen olarak oluşturulabilir.

Konunun Tanıtılması: Öğretmen, öğrencilere konuyu tanıtır ve temel bilgileri aktarır. Konuyla ilgili önemli kavramlar, sorular veya problemler sunularak öğrencilerin dikkatini çeker ve merak uyandırılır.

Soru Sorma ve Tartışma: Öğrenciler, konuyla ilgili sorular sormak için grup içinde bir araya gelir. Her öğrenci, konuyla ilgili sorularını diğer grup üyeleriyle paylaşır ve tartışır. Bu aşamada, her öğrenci farklı perspektiflerden sorular sorabilir ve grup üyeleri arasında bilgi paylaşımı sağlanır.

Kaynak Araştırması ve Bilgi Paylaşımı: Grup üyeleri, konuyla ilgili kaynaklardan araştırma yapar ve bilgileri birbirleriyle paylaşır. Her öğrenci, kendi araştırmalarından elde ettiği bilgileri diğer grup üyeleriyle paylaşırken, diğer grup üyeleri de kendi bulgularını sunar. Bu aşamada, grup üyeleri arasında bilgi alışverişi ve bilgi zenginleşmesi sağlanır.

Ortak Çıktı Oluşturma: Grup üyeleri, topladıkları bilgileri bir araya getirerek ortak bir çıktı oluştururlar. Bu çıktı, sunum, proje, rapor veya diğer uygun formatlarda olabilir. Grup üyeleri, ortak çıktıyı birlikte tasarlar, oluşturur ve sunarlar.

Geri Bildirim ve Değerlendirme: Grup üyeleri, birbirlerine geri bildirim vererek çalışmalarını değerlendirirler. Bu aşamada, olumlu yönler vurgulanırken, geliştirilmesi gereken noktalar da paylaşılır. Öğretmen de grup çalışmasını değerlendirir ve gerekli geri bildirimleri sağlar.

2.9 Sosyal Bilgilerde İş Birlikli Öğrenme

Çocuklara çeşitli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırarak hayata hazırlayan en önemli derslerden biri de Sosyal bilgiler öğretim programıdır. Dersin öncelikli amaç ve hedefleri bu tanımla açıklanmaktadır. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerdeki kavramları ve araştırmaları kullanarak insanların fiziksel ve sosyal çevreleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını inceleyen bir çalışma alanıdır. Gelecek nesillere demokratik değerleri öğretmek için disiplinler arası bir yaklaşım kullanır. Toplumsal kültürü yeni nesillere aktarmak için tasarlanan derslerin önemli bir bileşeni olarak yer almaktadır. Bu ders, öğrencileri sosyal olarak donanımlı olmaları için gereken yetenekleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Sosyal bilgiler müfredatı, öğrencilere değerlerin aşılmasında rol oynar, çocukların sorumlu ve aktif vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olur (Yılar, 2015).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere toplumsal kuralları, demokratik değerleri, insan haklarını, kültürel çeşitliliği ve toplumsal sorunları anlama ve değerlendirme becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu ders, öğrencilere aktif vatandaşlık, toplumsal adalet, demokratik katılım, eleştirel düşünme ve etik değerler gibi konuları öğretir. Bu şekilde, öğrencilerin toplumsal hayatta sorumluluk sahibi, düşünceli ve etik değerlere uygun davranan bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere sosyal bilimlerin temel kavramlarını öğretirken, aynı zamanda eleştirel düşünme, araştırma becerileri, iletişim ve iş birliği gibi becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Böylece, öğrencilerin bilgiye erişim, bilgiyi anlama ve bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. (Yılar, 2015). Sosyal bilgiler müfredatı, öğrencileri yaşama hazırlamaya çalışmaktadır. Bunu başarmak için, öğrencilerin sorumluluk sahibi,

görev bilinci olan bireyler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de öğrencilere bu ilkeleri öğretmektir (Gömleksiz ve Cüro, 2011).

Dersin temel amacı iyi bir yurttaşlık eğitimi idealini gerçekleştirmektir. (Demirkaya, 2005). İş birlikli öğrenme yöntemleri ise öğrencilere bireyler arası iletişim becerisini öğrenme fırsatı sunar ve iş birliği yapma fırsatı vermektedir. Bu yöntemin güçlü yönlerinden biri de öğrencilere sorumluluk duygusu ve demokratik bir yaşam biçimi öğretmesidir. Fikir beyan etme, sosyal kuralları benimseme ve takip etme, sosyal kişilik geliştirmede etkilidir (Cin, 2005). Asıl amaç, öğrencilere içinde bulunduğumuz laik, sosyal, demokratik ve yasal devlette "sorumlu yurttaşlar" olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak saygın yurttaşlar yetiştirmektir (Demirkaya, 2005). Bu yöntem, öğrencilere demokratik bir yaşam tarzını benimsemeyi öğretir. Öğrenciler, grup içinde eşitlik, hoşgörü, iş birliği ve saygı gibi demokratik değerleri uygulama fırsatı bulurlar. Birlikte çalışırken farklı düşüncelerin ve bakış açılarının değerini anlarlar, empati yapma ve başkalarının fikirlerini dinleme becerilerini geliştirirler. İş birlikli öğrenme yöntemi, öğrencilere düşüncelerini ifade etme ve savunma becerisi kazandırır. Grup içinde yapılan tartışmalar, öğrencilerin kendi fikirlerini açıkça ifade etmelerini teşvik eder. Bu sayede öğrenciler, kendilerini ifade etme konusunda daha özgüvenli olurlar. Ayrıca iş birlikli öğrenme, öğrencilere sosyal kuralları benimseme ve uyma becerisi kazandırır. Grup çalışmalarında iş birliği yaparken belirlenen kurallara uymak, öğrencilerin disiplinli ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlar. Bu da sosyal karakterin gelişimine katkıda bulunur (Cin, 2005).

Sosyal bilgiler programı, demokratik değerleri, insan haklarına saygıyı, adaleti, hoşgörüyü ve eşitlik ilkesini vurgular. Öğrencilere demokratik değerleri anlamaları ve uygulamaları için fırsat verir. İyi insanlar olarak yetişmelerini amaçlamaktadır (Özdemir, 2014). Sosyal bilgiler, bireyleri ulusal ve uluslararası değerleri benimseme ve eyleme dönüştürme konusunda eğitmektedir. Sosyal bilgiler bu nedenle geçmiş ile günümüz arasında bir köprü görevi görerek medeniyetin hazinelerini çocuklara aktarmaktadır (Sözen ve Ada, 2018). Ek olarak, sosyal bilimler dersleri sosyal mühendislik zorluklarını üstlenmiştir. Bu ders aynı zamanda kaybolan kültür ve değerlerimizi düzeltmekle de ilgilidir (Bağcı, 2007). Sosyal bilgilerin bir değerler eğitimi konusu olduğu söylenebilir. Ders içeriğinin çok kapsamlı olması pek çok

disiplin ile ilişkilendirilebilmesine ortam hazırlamaktadır. İş birlikli çalışmalar disiplinler arası bir yaklaşımla verilebilmektedir (Kan, 2010, Ada,2018).

Günümüzde insanların sorunlarına çözüm bulabilmeleri, doğru bilgilere ulaşabilmeleri, farklı bakış açılarına sahip olmaları, kararlar alabilmeleri, yenilik yapmaları, uyum sağlamaları, farkındalık yaratmaları, yeni bir şeyler yaratmaları, gibi yetkinliklere, ilgi becerilere sahip olması beklenmektedir. En önemlisi, grup olarak hareket ederek birlikte çalışabilmeleridir (Baştürk & Bektaş, 2019). Modern toplumlar sürekli olarak birbirleriyle rekabet halindedir. Toplumumuzun bu rekabette ayakta kalabilmesi için mantıklı insanlara ihtiyacı vardır. Eğitimcilerin yeteneklerin geliştirilmesinde ve donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle öncelikle geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı öğretmen merkezli öğretim ve öğretim anlayışının değiştirilmesi gerekmektedir. Günümüz dünyasında hem öğretmenler hem de öğrenciler bilgi sahibi olmakta ve birbirleriyle iletişim kurmaktadırlar (Ünal ve Çelikkaya, 2009). Günümüzün öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin sınıfta itaatkâr ve pasif bir şekilde bilgi almak yerine aktif, sorumlu, okuryazar, yaratıcı, kendine güvenen ve dahil olmalarını gerektirmektedir (Açıkgöz ve Güngör, 2005). Günümüz eğitim sistemleri, öğrencilere sadece bilgiyi aktarmaktan ziyade bilgiye nasıl ulaşacaklarını, nasıl sorgulayacaklarını ve nasıl değerlendireceklerini öğretmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme, yaratıcılık ve iletişim gibi becerilerini geliştirmelerini sağlar. Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, değişim ve gelişimi hedefleyen eğitim sistemleri öğrencilere aktif bir rol verir. Öğrenciler bilgiyi sadece öğretmenlerden almak yerine kaynaklardan araştırma yapar, verileri analiz eder, kendi sonuçlarını çıkarır ve fikirlerini tartışma ortamlarında ifade ederler. Bu süreçte öğrenciler, bilgiyi nasıl ele alacaklarını öğrenirken aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler. (Gök vd., 2009).

Çalışmalara göre, başarı, hafıza, aktarım, gelişmiş biliş, akran ilişkileri, sağlıklı gruplarda kariyer gelişimi, benlik saygısı, tutumlar ve kaygı dahil olmak üzere birçok bilişsel ve duygusal öğrenme sonucu ve süreci iş birlikli öğrenme ile ilişkilendirilmiştir (Özder, 2000). İş birlikli yöntem, öğrencilerin aynı amaca hizmet eden karma küçük gruplar oluşturarak akademik bir konu hakkında birbirlerinden öğrendikleri öğrenme ve bir kümenin başarısı genellikle çeşitli faktörleri içermektedir (Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2006).

Sosyal bilgiler dersinde iş birlikli yöntemin kullanılması içerik ve kazanımlar bakımından kullanıma uygundur. İş birlikçi öğrenme, özellikle sosyal bilimlerde beklenen sonuçlara ulaşmak için çok uygundur. İş birlikli öğrenmenin farklı teknikleri, sosyal bilgilerde farklı hedeflere ulaşmak için farklı olanaklar sunmaktadır. Örneğin, Jigsaw öğrencilerin metinlerden öğrenmelerine yardımcı olur ve grup çalışmaları, grup projelerinde ve raporlarında kullanılabilir. İş birlikli öğrenme sosyal bilgiler derslerinde etkin bir şekilde kullanıldığında, öğrencilerin aktif olarak tartıştığını, sorguladığını, keşfettiğini, öğrettiğini, değerlendirdiğini ve bilgilerini uyguladığını görmektedir (SlavinChamberlain vd., 2001). İş birliğine dayalı öğrenmeyi uygulamak için birçok teknik kullanılmaktadır. Bu teknikler çeşitli faktörlere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Dersin konusu, sınıfın fiziki koşulları ve öğrenci ihtiyaçları ve hazır bulunuşlukları belirlenmektedir (Maloof-White, 2005; Şimşek-Doymuş vd., 2008).

Son zamanlarda sosyal bilgiler derslerinde kullanılan en popüler tekniklerden biri iş birlikli öğretimdir. Açıkgöz (1994) iş birliğine dayalı öğrenmeyi şu şekilde tanımlamıştır: “Rastgele oluşturulmuş gruba ait öğrencilerin, bireysel öğrenmelerini ve grup performansını en üst düzeye çıkarmak için ortak bir hedefi izlemelerine dayalı öğrenmedir” (Bilen ve Açıkgöz, 2019). Öğrenme teknolojisi, öğrenciden öğrenciye ve öğretmenden öğrenciye iletişimi geliştirmektedir. Öğretmenler genellikle öğretimi üç şekilde yapılandırır. Bunlar;

Bireyselci Sınıf Ortamı: Bireyselci sınıf ortamında, her öğrenci kendi başına çalışır ve öğretim süreci bireysel hedeflere yönelik olarak yapılandırılır. Öğretmen öğrencileri tek tek destekler ve her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine izin verir. Öğrencilerin bağımsız çalışma becerileri ve sorumluluk duygusu geliştirilir.

İş birlikçi Sınıf Ortamı: İşbirlikçi sınıf ortamında, öğrenciler bir araya gelerek işbirliği yapar, grup projeleri ve etkinlikleri üzerinde çalışır. Öğretmen, öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerine ve birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak tanır. Bu ortamda, öğrenciler arasında dayanışma, paylaşım ve yardımlaşma ön plandadır.

Rekabetçi Sınıf Ortamı: Rekabetçi sınıf ortamında, öğrenciler arasında bir yarışma ve sıralama sistemi vardır. Öğrencilerin başarıları ve performansları diğer öğrencilerle karşılaştırılır ve sınıf içinde bir sıralama oluşturulur. Bu ortamda, bireysel rekabet ön

plana çıkar ve öğrenciler başarılarını diğerleriyle karşılaştırma ve üstünlük elde etme üzerine odaklanır.

Çeşitli öğrenme stillerine sahip zengin bir öğrenme ortamı, çocukların kendilerini ifade etmelerine ve kendi tarzlarına uygun öğrenme fırsatları bulmalarına olanak tanımaktadır. Oldukça bireyselleştirilmiş sınıflarda etkili öğrenmeyi sağlamanın bir yolu iş birlikli öğrenmedir (Uysal, 2010). İş birlikçi öğretim yöntemleri 1970'lerden bu yana giderek daha önemli hale gelmektedir Eğitim uzmanlarının çalışmaları, gruplar içinde öğrenci etkileşimli iş birlikli yöntemlerin geliştirilmesine destek olmaktadır (Erden ve Dateiz, s.126). Mutlu bir sınıf ikliminde, öğrenenler öğrenme ortamına aktif ve rekabetçi bir şekilde katılarak kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır (Saban, 2004, s. 81). Akademik, bilişsel ve sosyal yetenekler iş birlikli öğrenme teknikleri kullanılarak öğretilir. Aynı zamanda çocuklara davranış ve becerileri öğretmek için iş birliği yapan küçük, çeşitli gruplarda kullanılan bir öğretim yöntemidir (Akt. Avcıoğlu, 2001). Öğrenciler, öğrendiklerini grup üyelerine öğretmekten de sorumlu olmalıdır. Konuştukça ve bilgisini paylaştıkça sosyal unsuru gelişir. Öğrenciler ayrıca öğrendikleri bilgileri grup üyelerine aktarmaktan da sorumludur. İletişim kurdukça ve bilgisini aktardıkça sosyal yönü de gelişmektedir.

İş birliğine yönelik etkinliklerin en önemli özelliği, öğrencilerin aynı amaç için farklı küçük gruplar oluşturmasıdır. Bu özelliği nedeniyle, bu yaklaşım bazen geleneksel küme çalışmasıyla karıştırılmaktadır. Küme çalışması, işbirlikçi bir eğitim yaklaşımıyla karşılaştırılabilecek bir grup etkinliğidir. Örneğin, öğrencileri yetenek veya performansa göre gruplandırmak iş birlikli öğretim değildir. Araştırmalar, bir kişinin öğrenme sürecine ne kadar çok katılım gösterirse, öğrenme performansının da o kadar yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme ortamına katılabildiği ve farklı duyu organlarını kullanabildiği iş birlikli öğrenmenin daha birçok avantajı bulunmaktadır. Gruplara seçilen öğrenciler yetenek, güç ve düzey bakımından farklı özelliklere sahiptir. Değerlendirme hem bireysel hem de grup halinde yapılmaktadır. İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının temel ilkesi “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz içindir.” kavramına dayanmaktadır. Bu sayede grubu oluşturan öğrenciler arasında kaçınılmaz bir bağ değil, gönülden gelen bir dostluk oluşur (Yel, Taşdemir, Yıldırım, 2011, s. 53).

İş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrenci tutum ve becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların çoğu (Baştürk ve Bektaş, 2019; Açıkgoz ve Bilen, 2019; Turgut, 2018; Bayraktar ve Camnalbur, 2018; Yılar ve Şimşek, 2016; Karakuş, 2016; Arısoy ve Tarım, 2013; Demir ve Çinici, 2010; Yeşilyurt, 2009; Buluç ve Gümüş, 2007) iş birlikli öğrenmenin öğrenci tutum ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Yılar ve Şimşek (2016) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin akranlarıyla iletişim becerilerini arttırdığı ve iş birliği yaparak özgüven kazandıklarını ve sosyal becerilerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilere demokratik, laik, sosyal ve yasal bir devlette “sorumlu vatandaş” olarak adlandırılacak bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak iyi vatandaşlık eğitimi idealini Sosyal Bilgiler aşlamaktadır (Demirkaya, 2005). İş birlikli öğrenme yöntemleri ise öğrencilere başkalarıyla uyum sağlama ve iş birliği yapma becerisini aşlamayı amaçlamaktadır.

Bu yöntemin çocuklara sorumluluk duygusu ve demokratik değerler aşlaması da güçlü yanlarından biridir. Düşüncelerin nasıl ifade edildiği, insanların sosyal normları nasıl anlayıp takip ettikleri ve sosyal kişiliklerini nasıl geliştirdikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Cin, 2005). Bu hedefler ve iş birlikli öğrenme yaklaşımının en etkili olduğu alanlar örtüşmektedir. Çok sayıda araştırmaya göre iş birlikli öğrenme modeli, başarıyı artırma, demokratik tutumları geliştirme ve sosyal becerileri geliştirme açısından diğer yaklaşım ve metodolojilerden üstündür (Akt. Yılar, 2015). İş birlikli öğrenmenin akademik başarıyı olumlu anlamda artırdığı da incelenen araştırmalarda (Göçük, 2022; Ilgaz ve diğ., 2018; Arslan, 2016; Kemiksiz, 2016; Şahin & Genç, 2015; Yılar, 2015; Kılınç, 2014; Şimşek & Meral, 2014; Baş, 2012; Uysal, 2010; Uygur, 2009; Gök ve diğ., Aydın & Alakuş, 2009; Yaman, 2008; Şimşek ve diğ. 2008; Avşar & Alkış, 2007; Taşdemir & Sarıkaya, 2005) görülmektedir.

2.10 İş Birlikli Dijital Öyküleme

Bilişim teknolojilerindeki hızlı değişimler birçok alanda yenilik ve değişimi beraberinde getirmiştir. Değişim yaşanan alanlardan birisi de kuşkusuz eğitim olmuştur. Geçmişten günümüze uzanan sürece bakıldığında, teknolojiye birçok yeniliğin eğitimde de karşılık bulduğu ve bu söz konusu teknolojilerin potansiyel faydalarından dolayı öğrenme ortamlarına entegre edilmesi için çeşitli yollar denendiği görülmektedir. Ülkeler eğitim sistemlerinin nitelikli insan gücünü yetiştirmesi için çağın gerekliliklerine ayak uydurmaya çalışmakta, bilişim teknolojilerini eğitimle bütünleştirmektedir. Modern

teknolojinin sunduğu çeşitli araç ve tekniklerin kullanılması bize inanılmaz olasılıkları keşfetme fırsatı vermekte ve büyük bir fark yaratmaktadır. Bu durum, geleneksel sınıf yöntemlerinin ikinci plana atılması ve teknolojinin geleneksel pedagojinin yerini alması anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte, günümüz şartlarının geleneksel yaklaşımı modern teknolojiyle birleştirmeyi gerektirdiği ifade edilmektedir (Barad, 2015).

21. yüzyıl başlarının hızlı teknolojik ilerlemeleri, asırlık öykü anlatımı için de yeni kapılar açmış ve kişisel bilgisayar kullanımının ve İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, öykü anlatımı ve teknoloji arasındaki ilişki kısa sürede çarpıcı bir şekilde değişiklik göstermiştir. Teknoloji daha önce öyküleri daha geniş bir kitleye ulaştırmak için bir araç olarak kullanılıyorken, artık yalnızca yeni izleyicilere ulaşmak için değil, aynı zamanda bu izleyicilere yeni bir yoldan ulaşma yeteneğini sağlamaktadır (Czarnecki, 2009a). Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşım olan dijital öykü yöntemiyle bireyin aktarmak istediği konuyu zihninde nasıl yapılandığı hakkındaki bilgiye somut olarak ulaşabildiği için çok güçlü bir öğretim ve öğrenme aracı olarak kabul edilmektedir (YukselArslan vd., 2016). Dijital öykü oluşturma öğretiminin öğrencilerin aktif olmasını ve uygulamanın her aşaması ile meşgul olmasını gerektiren yapısı öğrenci rollerini pasif bilgi alıcısından aktif bilgi geliştiricilerine dönüştürmektedir (Balaman-Uçar, 2016). Okullarda iyi desteklenmiş dijital öyküleme yönteminin, daha fazla katılım, öğrenme faaliyetlerine yönelik motivasyon ve dijital okuryazarlık becerilerinin edinilmesi gibi çeşitli eğitimsel faydalar için olağanüstü bir kolaylaştırıcı olabileceği ifade edilmiştir (Di-Blas vd., 2009).

Dijital öykülemenin eğitim ortamında kullanılmaya karar verilmesi durumunda verilecek ilk kararlardan birisi de öğretmenin dijital öyküleri kendisinin mi üreteceği yoksa öğrencilere mi yaptıracağıdır (Robin, 2006). Dijital öyküler öğretim materyallerini öğretmek, sunmak ve pekiştirmek için öğretmenler veya içerik uzmanları tarafından ya da deneyimleri paylaşmak, bilgileri işlemek ve anlamlar inşa etmek için öğrenciler tarafından oluşturulabilmektedir (Wang & Zhan, 2010). Eğitimdeki birincil kullanımının ise öğrenciler tarafından oluşturulması olduğuna vurgu yapılmaktadır (Yang vd., 2020). Öğretmenler tarafından anlatılan öyküler öğrencileri bilime çekip öğrenmeleri için motive edebilse bile, öğrencilerin kendi dijital öykülerini tasarlamaları, yaratmaları ve sunmaları daha yararlı görülmektedir (Craciun vd., 2016). Eğitim sürecinde öğrenciler başkaları tarafından üretilen dijital öykülerden faydalanabildikleri gibi bilgisayar

teknolojisi ve diğer çoklu ortam kaynaklarını kullanarak oluşturdukları kendi dijital öyküleri ile de ders konularına ilişkin öğrenmelerini ortaya koyabilmektedir. Öyküleri ders materyali olarak hazırlarken ek okumalar, ilgili web siteleri, röportajlar, diğer videolar, ders planları ve diğer bazı eğitsel kaynaklar ile bağlantılı şekilde öyküler yaratılmaktadır (Robin, 2016). Öğretmenler de aynı şekilde daha önce hazırlanmış olan dijital öyküleri veya kendi yarattıkları öyküleri sınıf ortamına alarak öğrencilerin ilgilerini çekerek öğrencileri derse katar, içeriği tartışmayı kolaylaştırır ve daha anlaşılır hale getirebilir. Sınıfta etkinlik olarak yapılabileceği gibi ödev olarak da verilebilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yeni bilgileri korumalarına yardımcı olmasının yanı sıra soyut ve zor kavramların anlaşılmasına yardımcı olduğu da düşünülmektedir (Robin, 2008). Anlamlı bir teknoloji entegrasyonu ile öğrencilerin sosyal bağlamda öğrenebildikleri, sorunlara çözüm buldukları, yaratıcılıklarının ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği yapılandırmacı bir ortam oluşmaktadır (Sadık, 2008).

İş birliği, bireylerin birbirinin öğrenmesi de dâhil olmak üzere eylemlerinden sorumlu oldukları, becerilerine güvendikleri ve katkılarına saygı duydukları etkileşim içeren bir yaşam tarzı felsefesi olarak tanımlanmaktadır (Laal & Ghodsi, 2012). İşbirliği, bir aidiyet duygusu geliştirmek veya bir bütünün parçası olmak ile ilgilidir (Korhonen & Vivitsou, 2019). İş birlikli düzenleme, biliş, davranış, motivasyon ve duyguların öz düzenleme ve paylaşımlı düzenlemesinin geçişli ve esnek bir şekilde desteklendiği ve engellendiği dinamik üst bilişsel süreçleri ifade etmektedir (Hadwin vd., 2017).

İş birlikli öğrenmede grupta sadece bireysel öğrenme süreçleri değil, aynı zamanda grubun bir bütün olarak öğrenme süreçleri de vardır (Grau & Whitebread, 2012; Jarvela & Hadwin, 2013). Bu nedenle son yıllarda eğitim araştırmacıları dikkatlerini iş birlikli öğrenme ortamlarındaki düzenlemeye yöneltmişlerdir (Hadwin vd., 2017; Volet vd., 2009). Çünkü öz düzenleme öğrencilerin genellikle hedef belirlememeleri, hedeflerine ne kadar ulaştıklarını takip etmemeleri veya anlamadıkları yerlerde kendilerine sorular soramamaları gibi bazı noktalarda zorlayıcı olabilmektedir. Ancak öğrenciler grup bağlamında, görev dağılımı ile bir sorun üzerinde çalışırken birbirlerini düzenleyebilirler. Öğrenciler farklı görüşleri ve modelleri tartıştıklarında, bu durum kendi düzenlemeleri üzerinde de olumlu etkileri olabilecek yansımayı teşvik edebilmektedir. Özellikle bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenme ortamları, iş birlikli düzenlemeye yönelik araştırmalar için zengin bir bağlam oluşturmaktadır (Chan, 2012).

Bu doğrultuda, dijital öykülemenin de öğretmenlere sınıflarında kullanılabilecek güçlü bir iş birliği aracı sağladığına vurgu yapılmaktadır (Alismail, 2015). Özellikle üretim süreci kısmen iş birliğine dayalı olduğunda, hangi bağlamda olursa olsun öykü anlatıcısına kendi kimliğini ve bireyselliğini geliştirmesine de yardımcı olabileceği bildirilmiştir (Boase, 2008). Sınıflarda öğrencilerden bireysel veya küçük bir grubun üyeleri olarak kendi dijital hikâyelerini yaratmaları istendiğinde dijital öykülemeye en büyük faydanın sağlanabileceği ifade edilmiştir (Sadik, 2008). İş birlikçi bir öğrenme ortamında dijital öykü hazırlayan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği, sorular sormayı öğrendiği, fikirlerini daha rahat ifade edebildiği, öyküleme yeteneklerini ve çeşitli multimedya birleştiren yazılımları kullanarak dil ve bilgisayar becerilerini geliştirdikleri belirtilmiştir (Hafner & Miller, 2011; Malita & Martin, 2010; Wang & Zhan, 2010). İş birlikli bir ortamda dijital öyküler oluşturulduğunda, öğrencilerin tasarımcı, dinleyici, yorumcu, okuyucu, yazar, iletişimci, sanatçı ve düşünür gibi değişik rollere büründükleri belirtilmiştir (Kajder, 2004). Reinders'e göre (2011), dijital öykü oluşturma sürecinin çoğunda (en azından oluşturma aşamasında) görevler çiftler veya küçük gruplar halinde yapıldığında, öğrencilerin temel okuryazarlıklarının geliştirilmesinde kilit unsurlar olarak kabul edilen takım oluşturma, iş birliği ve diğer kişilerarası beceriler öğrenilmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, çalışmanın kapsamı, deney süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

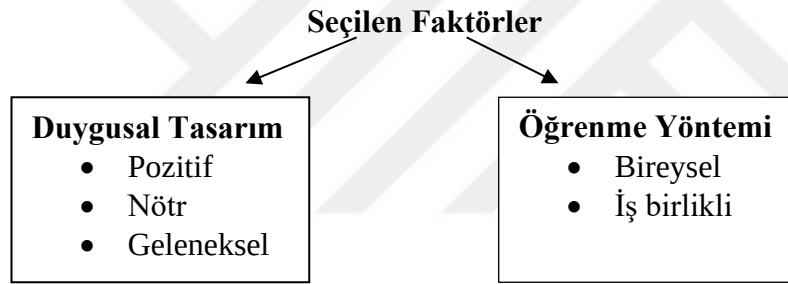
3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme yönteminin duygusal tasarım ve iş birlikli öğrenme yöntemleri ile uygulanmasının öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısına etkisi incelenmektedir. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki performansı, tutumları, sosyal duygusal beceri algısına etkisini dijital hikâyelerle incelemek amacıyla deneysel yöntemlerden, gruplar arası faktöriyel desen kullanılmıştır. Bir araştırmada, değişkenlerin nicel ölçümü ve o değişkenin başka bir değişkene etkisini ele almak üzere çoğunlukla deneysel yöntemler kullanılmaktadır (Frankel ve Wallen, 2015).

Araştırmanın yönteminde; nicel araştırma yöntemlerinden, 3 x 2 gruplar arası faktöriyel desen kullanılmıştır. Deneysel faktöriyel desenler, bağımlı değişken üzerinde aynı zamanda iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin etkilerinin incelenmesine olanak tanıyan desenlerdir. Gruplar arası faktöriyel desen, birden fazla bağımsız değişken olduğunda bağımsız değişkenlerin her birinin seviyeleri, desenin tamamında incelenmek üzere kullanılır (Kirk, 2012). Araştırmada öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin var olan sınıf şubeleri seçilerek grup atamaları rastgele yapılmıştır. Sınıfların denklik durumları ise yapılan ön test sonuçlarına göre belirlenmiştir.

Deneysel desenler, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırmacının kontrolü altında ve istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Bu desenler, deneysel bir deneme ortamında gerçekleştirilir ve araştırmacı, deneme koşullarını kontrol ederek sonuçları analiz etmektedir. Deneysel desenler, bilimsel araştırmaların en güçlü ve sağlam yöntemlerinden biridir. Araştırmacılar, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri anlamak için deneysel desenleri kullanır. Deneysel desenler, rastgele atama,

deney ve kontrol gruplarının kullanımı gibi özelliklere sahiptir (Kirk, 2012). Faktöriyel desen ise, deneysel desenlerin bir alt türüdür. Faktöriyel desenlerde, birden fazla bağımsız değişken ve bu değişkenlerin etkileşimleri incelenir. Yani, faktöriyel desenlerde araştırmacı, birden fazla değişkenin etkisini ayrı ayrı ve birlikte değerlendirir. Bu sayede, değişkenler arasındaki etkileşimlerin ve etkilerin daha iyi anlaşılması sağlanır. Faktöriyel desenler, daha kapsamlı bir şekilde veri toplamaya ve analiz etmeye olanak tanır. Örneğin, bir faktöriyel desende, bir ilacın dozu (bağımsız değişken) ve hastaların yaş grubu (diğer bir bağımsız değişken) gibi farklı faktörlerin etkileri ayrı ayrı ve birlikte incelenebilir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmanın yönteminde; nicel araştırma yöntemlerinden, 3 x 2 gruplar arası faktöriyel desen kullanılmıştır. Seçilen faktörler, öğrenme yöntemi (iş birlikli öğrenmeye karşı bireysel öğrenme) ve duygusal tasarım (pozitif duygusal tasarım, nötr duygusal tasarım, geleneksel) olarak belirtilmiştir.



3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 Eğitim- öğretim yılında İstanbul ilinde Beylikdüzü ilçesinde bulunan MEB’e bağlı Özel Beylikdüzü Bahçeşehir Koleji’nde 5. sınıfta öğrenim gören yaş ortalaması 11 olan 71 Kız 72 erkekten oluşan 144 öğrenci oluşturmuştur (bkz. Tablo 1). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken herhangi bir seçimde bulunulmaksızın sınıf şubelerine göre çalışma grupları rastgele olacak şekilde seçilmiştir. Grupların ön bilgi, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı yapılan Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiştir.

Grupların seçilmesinde ele alınacak konu ve kazanım, öğrencilerin teknoloji kullanım yeterliliklerine, uygulama için seçilen sınıf düzeyinde birden fazla şubeye sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, bağımsız değişken olan dijital öykülerle

desteklenmiş derslerin bağımlı değişkenler olan öğrencilerin sosyal Bilgiler dersi öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ortaokul 5. sınıf sosyal Bilgiler dersini dijital öykülerle destekleyerek öğrencilerdeki öğrenmeyi anlamlı hale getirecek etkinlikler uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme performansları, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve sosyal duygusal beceri algıları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Sınıf	Kız	Erkek
5/A	13	11
5/B	12	12
5/C	11	13
5/D	10	14
5/E	14	10
5/F	11	13
Toplam	71	73

3.3 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Nicel araştırmalarda, değişkenler neden-sonuç ilişkisi göstermekte ise bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak gruplandırılır. Bağımlı değişken, araştırmanın sonucu durumunda olan ve bağımsız değişkene bağlı ortaya çıkan değişkendir. Bağımsız değişken ise araştırmacının ilgisinin odaklandığı nicel veya nitel yapı gösteren değişkendir (Büyüköztürk, 2002: 3). Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri dijital öykülerle desteklenmiş öğretim etkinliklerde kullanılan iş birlikli ve bireysel öğrenme yöntemleri ile duygusal tasarım unsurlarıdır; bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme performansı, sosyal bilgiler dersine ait tutumları ve sosyal duygusal beceri algıları olarak belirlenmiştir.

3.4 Çalışmanın Kapsamı

Çalışma, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. Disiplin olarak Sosyal Bilgiler dersinin seçilmesinin amaçları, araştırmacının bu alanda yetkinliğinin bulunması, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmaların sayısının fen ve matematik alanına göre daha az olması ve dijital öyküleme, duygusal tasarım yöntemlerinin 5. sınıf düzeyinde Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında içeriklerin pekiştirilmesinde öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sunacak olmasıdır. Öğrencilerin çok yönlü düşünebilmesini gerektiren ve disiplinler arası yapıda bir ders olan Sosyal Bilgiler dersi, farklı öğretim model ve yaklaşımları ile işlenmeye oldukça uygun yapıda dolayısıyla birbirinden farklı pek çok çeşitlilikte ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da kullanılabileceği oldukça kapsamlı bir derstir. Dijital öyküleme yöntemi, öğrencilerin üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı içindeki girişimcilik becerisi ve yenilikçi düşünme becerisini geliştirmek için etkili bir araç olabilmektedir. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı; girişimcilik, yenilikçi düşünme ve araştırma gibi becerileri aktarmayı amaçlar. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içerisindeki girişimcilik becerisinin, ekonominin temel kavramlarını edinebilme, meslekleri ve çevresinde bulunan işyerlerini tanıyabilme, etrafındaki tanınmış ve başarılı girişimcileri tanıyabilme, bireylerin ekonomi içindeki çalışan ve tüketici olarak rollerini belirleyebilme, yenilikçi fikirler sunma, ürünler tasarlayabilme alt boyutlarına yönelik etkinlikleri bulunmaktadır. Yenilikçi düşünme becerisinin, fikirleri üretme, kavramlaştırma, uygulama, araştırma becerisi ve optimizasyon alt boyutlarına yönelik etkinlikleri bulunmaktadır. Bu etkinlikleri gerçekleştirmede Dijital hikâye yönteminin etkili olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin süreç esnasında yaratıcılıklarını ortaya çıkaran ve onları aktif kılan bir yöntem olmasından yola çıkılarak tercih edilmiştir. Bu doğrultuda “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanında yer alan 6 kazanım ve dijital öyküleme yönteminin anlatıldığı bir ders saati ile uygulama süreci 6 hafta olarak yürütülmüştür. Konu kazanımları ve başlıkları Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5

Konu Kazanımları

Hafta	Süre	Öğrenme Alanı	Kazanım
1.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.
1.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.
2.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.
2.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.
3.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.
3.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.
4.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.
4.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.
5.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir
5.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir
6.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
6.Hafta	40 dakika	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.

3.5 Deney Süreci

Araştırma ile ilgili uygulamalara başlamadan önce öğrenciler, Pozitif Duygusal Tasarım İş birlikli Öğrenme (Pİ), Pozitif Duygusal Tasarım Bireysel Öğrenme (PB), Nötr Tasarım İş birlikli Öğrenme (Nİ) ve Nötr Duygusal Tasarım Bireysel Öğrenme (NB), Geleneksel Tasarım İş birlikli Öğrenme (Gİ) ve Geleneksel Tasarım Bireysel Öğrenme (GB) şeklinde oluşturulan gruplar sınıf şubelerine göre rastgele belirlenmiştir. Öğrencilerle 2 hafta süresince kendi gruplarında; öyküleme nedir, iş birlikli öğrenme nasıl gerçekleşir, ayrı ayrı öykü oluşturma, dijital öykü tasarımı konularında Canva, Storyjumper, Powtoon ve Animoto uygulamaları ile ilgili 40 dakikalık bilgilendirme

toplantısı ve 40 dakikalık dijital öyküleme eğitimi yapılmış olup, yapılan eğitimler bilgisayar uygulaması üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimlerde, öğrencilerin yapılacak olan uygulamalarla ilgili bilgi ve kullanım becerisine sahip olması amaçlanmıştır. Pİ ve PB gruplarına anlatımlar sırasında, pozitif duygusal tasarım öğelerine yer verilerek anlatımlar yapılmıştır. Nİ ve NB gruplarına ise nötr duygusal tasarım öğeleri kullanılarak anlatımlar yapılmıştır. Süreç tüm gruplarda aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür.

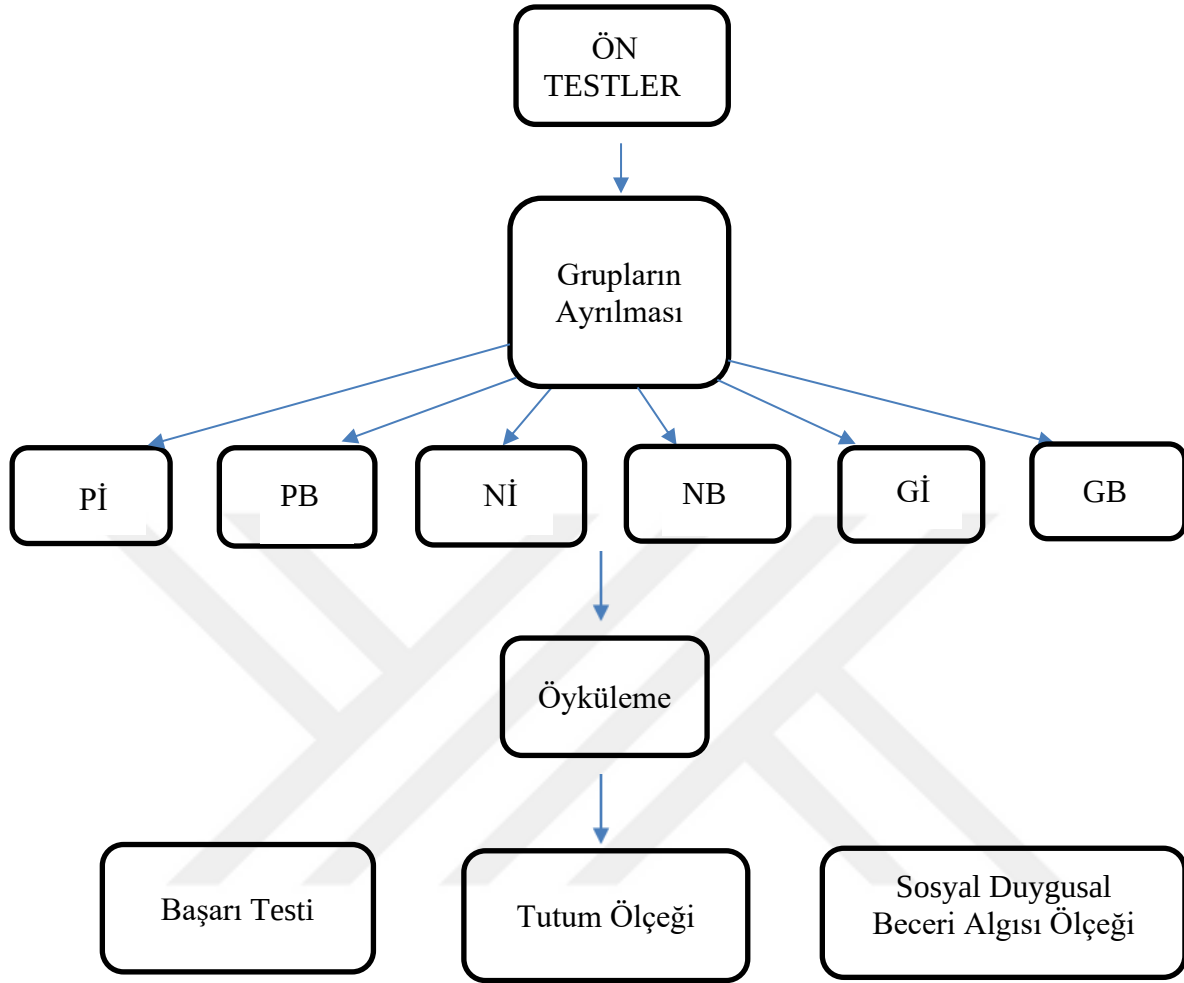
Pozitif duygusal tasarım unsurlarından:

- Parlak ve ilgi çekici renkler,
- İnsansı görünümler içeren şekiller (antropomorfizm),
- Çekici ve estetik tasarım içerecek şekilde tasarımlar kullanılmıştır.

Nötr duygusal tasarım unsurlarından:

- Gri renkler,
- İnsansı görünümler içermeyen şekiller,
- düşük düzeyde estetik tasarım içerecek şekilde tasarımlar kullanılmıştır (Li vd., 2020).

Geleneksel Tasarım İş birlikli ve Geleneksel Tasarım bireysel öğrenen gruplarda, öğrenme alanı kazanımları aktarıldıktan sonra dijital araçlar kullanılmadan sadece kalem ve kağıt öykülerine dayalı etkinlikler yürütülmüştür.



Şekil 7 Deney Süreci

Duygusal tasarım dışında, öğrenme yöntemi faktörü göz önünde bulundurularak PB ve NB öğrencilerine yapacakları etkinlikleri bireysel olarak gerçekleştirecekleri iletilmiştir. Ek olarak bireysel uygulamanın aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. Pİ ve Nİ öğrencilerine yapacakları etkinlikleri iş birlikli gerçekleştirecekleri iletilmiştir. Ek olarak iş birlikli uygulamanın aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin küçük, heterojen gruplar oluşturarak birlikte öğrenmeye ve çalışmaya odaklandığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yöntemde, öğrenciler bir araya gelir ve belirli bir konu veya projede ortak bir amaca yönelik olarak çalışmaktadırlar. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin birbirlerine destek olmasını, bilgi ve fikir paylaşımında bulunmalarını teşvik eder. Grup üyeleri, birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunurken aynı zamanda kendi

öğrenmelerini de derinleştirirler. Ortak bir çalışma yaparak ürün ortaya koymak, grup üyelerinin sorumluluk almasını, takım çalışması becerilerini geliştirmesini ve iş birliği yapmayı öğrenmesini sağlamaktadır. (Gömleksiz, 1997, s. 47). Süreç sonunda ortak bir çalışmayla bir ürün ortaya konulur.

Araştırma ile ilgili uygulamalara geçilmeden önce kontrol grubunu oluşturan Geleneksel Tasarım İş birlikli Öğrenme (Gİ) ve Geleneksel Tasarım Bireysel Öğrenme (GB) sınıfındaki öğrencilere 40 dakikada öykü oluşturma ile ilgili bilgilendirme yapılmış olup, geleneksel olarak kâğıt kalem öykü yazma ile ilgili bilgiler verilmiş ve gerekli yazma yeterliliklerine sahip olmaları amaçlanmıştır. Yapılan eğitimler araştırmacı tarafından yüzyüze verilmiştir. Gİ grubuna çalışmalarını iş birlikli olarak yapacakları belirtilmiştir. GB grubuna çalışmalarını bireysel olarak gerçekleştirecekleri bilgisi aktarılmıştır.

Uygulama aşaması aşağıda belirtilmiştir.

1.Aşama: Araştırmanın yapılacağı 5.sınıf kademesinde rastgele olacak şekilde şubeler Pİ, PB, Nİ, NB, Gİ, GB olacak şekilde çalışma gruplarına ayrılmıştır. Daha sonra gruplara ön test olarak başarı testi, tutum ölçeği ve sosyal duygusal beceri algısı ölçeği uygulanmıştır. Ön test uygulaması bittikten sonra Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının anlatımına başlanmıştır. 5.sınıflarda Sosyal bilgiler dersi hafta da 2 saat olduğundan dolayı ilk ders saati konu anlatımı yapılmış, ikinci ders saatinde ise grupların tasarım ve çalışma şekline göre dijital öyküleme aşamasına geçilmiştir.

2.Aşama:

2. Aşama Tablo 6’da ifade edilmiştir.

Tablo 6

Deney Süreci 2. Aşama

Pozitif Duygusal Tasarım İş birlikli Öğrenme (Pİ)	Nötr Tasarım İş birlikli Öğrenme (Nİ)	Geleneksel Tasarım İş birlikli Öğrenme (GB)
Pİ grubunu oluşturan öğrenciler ile araştırmada kullanacakları dijital araç Canva programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden ilk olarak 4 kişilik 6 grup oluşturulmuş, haftanın ilk ders saatinde konu içeriği aktarılmıştır. Haftanın ikinci ders saatinde ise verilen kazanıma uygun olarak iş birlikli dijital öykülerini oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacı, Pİ grup dijital öyküleme çalışmalarını yaparken müdahale etmemiştir.	Nİ grubunu oluşturan öğrenciler araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Canva programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden negatif duygusal tasarımlı dijital öykülerini iş birlikli olarak oluşturmaları istenmiştir. 4 kişilik 6 grup oluşturulmuştur. Haftanın ilk ders saatinde öğretmen tarafından konu anlatımı yapılmıştır. Haftanın ikinci ders saatinde verilen kazanıma bağlı olarak öğrencilerden dijital öykü çalışması istenmiştir. Araştırmacı, Nİ grubu dijital öyküleme çalışmalarını yaparken müdahale etmemiştir.	Gİ grubunda, araştırmacı haftanın ilk ders saatinde konu anlatımı yapmıştır. Konular geleneksel anlatım yoluyla işlenmiş, öğrencilere sorular sorulmuş, zaman zaman tartışma ortamı oluşturulmuştur. Ders esnasında öğrenciler anlamadıkları noktalarla ilgili sorular yöneltmiştir. Haftanın ikinci ders saatinde ise öğrencilerden 4 kişilik 6 grup oluşturularak konuya bağlı kâğıt kalem ile öykü oluşturma çalışması yaptırılmıştır.

Pozitif Duygusal Tasarım Bireysel Öğrenme (PB)	Nötr Duygusal Tasarım Bireysel Öğrenme (NB)	Geleneksel Tasarım Bireysel Öğrenme (GB)
PB grubunu oluşturan öğrencilere araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Canva programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden pozitif duygusal tasarımlı dijital öykülerini bireysel olarak çalışarak oluşturmaları istenmiştir. Haftanın ilk ders saatinde öğretmen tarafından konu anlatımı yapılmıştır. Haftanın ikinci ders saatinde verilen kazanıma bağlı olarak öğrencilerden dijital öykü çalışması istenmiştir. Araştırmacı, PB grubu dijital öyküleme çalışmalarını yaparken müdahale etmemiştir.	NB grubunu oluşturan öğrenciler araştırmanın birinci aşamasında kullanacakları Canva programının eğitimi ve bilgilendirmesi önceden yapıldığı için öğrencilerden negatif duygusal tasarımlı dijital öykülerini bireysel olarak çalışarak oluşturmaları istenmiştir. Haftanın ilk ders saatinde öğretmen tarafından konu anlatımı yapılmıştır. Haftanın ikinci ders saatinde verilen kazanıma bağlı olarak öğrencilerden dijital öykü çalışması istenmiştir. Araştırmacı, NB grubu dijital öyküleme çalışmalarını yaparken müdahale etmemiştir.	GB grubunda, araştırmacı haftanın ilk ders saatinde konu anlatımı yapmıştır. Haftanın ikinci ders saatinde ise öğrencilerden bireysel olarak kâğıt kalem ile öykü yazma çalışması yapmaları istenmiştir.

3.Aşama: Araştırmaya başlamadan önce ön test olarak uygulanan başarı testi, tutum ölçeği ve sosyal duygusal beceri algısı ölçeği son test olarak Pİ, PB, Nİ, NB, Gİ, GB gruplarına tekrar uygulanmıştır.

3.6 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışma kapsamında kullanılan başarı testi, tutum ölçeği ve sosyal duygusal beceri algısı ölçeği tanıtılmıştır.

3.6.1 Başarı testi. Eğitimde testler, öğrencilerin eğitim-öğretim süresi içerisinde ve bir ünite veya konu sonunda seviyelerini ölçmek amacıyla kullanılan araçlardır. Bu testler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek, öğrenilen konuları değerlendirmek ve öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Eğitimde testler, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi anlama, kavrama ve uygulama becerilerini değerlendirmek için kullanılır. Bu testler, genellikle bir ünite veya konuyla ilgili bilgileri ölçmeye yönelik sorular içermektedir. Öğrencilerin konuya ne kadar hâkim olduklarını ve öğrendikleri bilgileri nasıl kullanabildiklerini belirlemek için kullanılmaktadır. Testler, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek, eksiklikleri tespit etmek ve öğretim sürecini kişiselleştirmek için önemli bir araçtır. Öğretmenler, test sonuçlarını kullanarak öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilmekte ve dersleri buna göre planlayabilmektedir. Ayrıca, öğrencilere geri bildirim sağlamak ve ilerlemelerini takip etmek için test sonuçlarına dayalı değerlendirmeler yapabilmektedir. Testler öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik edebilen önemli bir araçtır. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlama ve uygulama becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, testler öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve eksikliklerini fark etmelerine yardımcı olabilmektedir. (Metin, 2016: 190). Bu çalışmada kullanılan başarı testi, Bahçeşehir Okulları Sosyal bilgiler zümresi tarafından hazırlanan, 5.sınıf soru bankasında yer alan ve belirlenen üniteye ait kullanılan başarı testidir. Bu başarı testinin güvenirlik analizleri araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Başarı testini geliştirmede farklı görüşler bulunmakla birlikte bu çalışmada hazırlanan başarı testinde şu aşamalara dikkat edilmiştir:

Testin geliştirilme aşamasında ilk olarak, 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dikkate alınmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde araştırmaya dâhil edilen öğrenme alanı doğrultusunda belirlenen kazanımları içermesine dikkat edilmiştir. Test hazırlama

sürecinde, kazanımlar ile davranışlar arasındaki ilişkiyi gösteren bir belirtke tablosu oluşturulması önemlidir. Bu tablo, testte yer alacak soruların hangi kazanımlara yönelik olduğunu ve Bloom taksonomisinin bilişsel alan sınıflandırmasında hangi seviyede olduğunu belirlemek için kullanılır. Test hazırlayanlar tarafından kazanım ve davranış arasındaki ilişkiyi gösteren belirtke tablosunun oluşturulması gerekir. Belirtke tablosunun oluşturulmasıyla testte sorulacak soruların hangi kazanıma yönelik olduğu ve Bloom taksonomisinin bilişsel alan sınıflandırılmasında hangi seviyede olduğu anlaşılabilir (Metin, 2016: 193).

Belirtke tablosu, genellikle test hazırlama aşamasında oluşturulur ve aşağıdaki unsurları içermektedir:

- **Kazanımlar:** Testte ölçülmek istenen hedefler veya hedef kazanımlar belirtilir. Bu, öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi, beceri veya anlayışları ifade eder. Kazanımlar, müfredat standartları veya ders müfredatına dayanarak belirlenebilmektedir. (Metin, 2016: 193).
- **Davranışlar:** Her kazanım için istenen davranışlar belirtilir. Davranışlar, öğrencilerin kazanımları ne şekilde göstereceklerini açıklamaktadır. (Metin, 2016: 193).
- **Bloom Taksonomisi:** Belirtke tablosunda, her bir kazanım ve davranışın Bloom taksonomisinin bilişsel alan sınıflandırmasında hangi seviyede olduğu belirtilmektedir. (Metin, 2016: 193).
- **Belirtke tablosunun oluşturulmasıyla testin amacı ve hedefleri daha net hale gelmektedir.** Bu tablo, test sorularının hedef kazanımlara uygun olarak hazırlanmasını sağlar ve bilişsel süreçlerin çeşitliliğini gözeterek farklı seviyelerdeki soruların yer almasını sağlamaktadır. (Metin, 2016: 193).
- **Kazanımlara yönelik belirtke tablosu MEB'in öğrenme alanı içerisinde yer verdiği kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur.** Ancak çalışma sonucunda öğrencilerin yazmış olduğu dijital öyküler ve geleneksel öyküler onların yaratıcılıklarını içerdiğinden sentez basamağına dahil edilebilir.

Bu doğrultuda belirlenen kazanımlar ve kazanımlara yönelik belirtke tablosu Tablo 7'deki gibi hazırlanmıştır.

Tablo 7

Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu

Kazanım No	Bilişsel Alan Basamakları					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Sentez
5.5.1.	4					
5.5.2.		4				
5.5.3.			1			
5.5.4.					1	
5.5.5.	5					
5.5.6.		5				

Belirtke tablosunun hazırlanmasından sonra kazanımlar dikkate alınarak 5. sınıf Sosyal Bilgiler seviyesine uygun Bahçeşehir Yayınları soru bankasından araştırmacı tarafından 20 soruluk test maddesi seçilmiştir. Kullanılan soru bankası içerisindeki her bir test sorusu Bahçeşehir Okulları bünyesinde çalışan Sosyal bilgiler zümresi tarafından hazırlanmaktadır. Hazırlanan başarı testi 200 öğrenciye uygulanmış ve güvenilirliği (KR-20) .426 bulunmuştur. Güvenirlilik analizi sonucunda 5 sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu sorular 2,5,16,18 ve 20. sorulardır. Başarı testi analizleri 15 soru üzerinden yeniden yapılmıştır. Testten uygun olmayan maddeler çıkarıldıktan sonra genel güvenilirlik analizi 0.523 olarak elde edilmiştir. Tavşancıl (2005)'a göre 10-15 civarında maddeden oluşan çoktan seçmeli bir testte 0.50 ve üzeri değerinde KR-20 güvenilirlik katsayısı yeterli gelmektedir. Ortalama güçlüğü ilişkin değer doğrultusunda testin, orta kolaylıkta sorulardan oluştuğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005).

- Bu uygulamadan sonra Sosyal bilgiler zümresi tarafından sorular tekrar incelenerek bilimsel yönden doğruluğu, teknik açıdan eksikliği ve bilişsel alan basamaklarının belirlenmesi için araştırmacının uygulamayı yapacağı okuldaki sosyal bilgiler zümre öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur.
- Başarı testi için hazırlanan bu maddeler deney ve kontrol grubu dışındaki aynı okulda öğrenim gören 200 6. sınıf öğrencisine çözdürülmüştür. Güvenirlilik analizi için testin, 5. sınıf öğrencileri yerine 6. sınıf öğrencilerine çözdürülmesinin nedeni, belirlenen kazanımların eğitim-öğretim süreci içinde henüz verilmemiş olmasıdır. Bu uygulamadaki amaç, konuyu bilen öğrencilerin

cevaplamalarına göre soruların ayırt edicilik gücünün belirlenerek başarı testine en son halini verebilmektir.

- Başarı testi hazırlarken standart bir başarı testi geliştirmek ve sonuçlar üzerinde istatistiksel işlemler yapmak için çoktan seçmeli soruların kullanılması daha uygundur (Metin, 2016: 195).
- Testte doğru seçeneklerin birbirine yakın sayıda olmasına dikkat edilmiştir.

3.6.2 Sosyal duygusal beceri algısı ölçeği. Bu çalışmada Baydan (2010) tarafından geliştirilen sosyal duygusal beceri algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutunda bulunan beceriler ve madde numaraları şunlardır; problem çözme becerilerini (1,3,6,8,13,19), stresle başa çıkma becerileri (2,14,15,16,18,20), iletişim becerileri (4,7,11,12) ve benlik saygısını artıran beceriler (5,9,10,17,21)'dir. Ölçekte yaş döneminin özelliği göz ardı edildiği için, tersine çevrilmiş maddeye yer verilmemektedir. Ölçek üçlü Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek "bana oldukça uygun" (3), "bana kısmen uygun" (2) ve "bana hiç uygun değil" (1) şeklinde puanlandırılarak sayısallaştırılmıştır. Öğrencilerden, maddeleri okuyarak kendilerine uygunluk derecesine göre, ilgili seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 63 olarak belirlenmiştir. Grup ortalamasının altında kalan öğrenciler, sosyal-duygusal beceri algısı yönünden yetersiz olarak değerlendirilirken, ortalamanın üzerindeki öğrenciler sosyal-duygusal algısı gelişmiş olarak açıklanmaktadır. Ölçeğin alındığı orijinal kaynakta belirtilen açıklamalara göre testin ortalama güvenirliği 0.92 olarak bulunmuştur.

3.6.3 Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından 29 madde olarak geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı kullanılmadan önce gerekli izinler ve uzman görüşü alınmıştır. Sosyal bilgiler tutum ölçeği 29 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğe ait alt boyutlar sevmek, fayda, ilgi, istek, güven biçiminde adlandırılmıştır. Hazırlanan ölçek beşli likert tipindedir (Ek-2). Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" biçiminde öğrencilerin görüşlerini belirtecekleri şekilde hazırlanmıştır. Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinde 1, 3, 5, 6,8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 21, 22, 24, 26, 28. maddeler olumlu ve 2, 4, 7, 10, 13, 15, 18, 19, 20, 23, 25, 27, 29. maddeler ters madde olup ölçek puanına dönüştürülmüş puanları ile eklenmiştir.

Sosyal Bilgiler tutum ölçeği uygulamalarında uygulama öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere tutum ölçeği hakkında bilgiler aktararak, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin, ölçme aracında yer alan her maddeye vermiş oldukları cevaplar “Tamamen Katılıyorum” 5 puan, “Katılıyorum”, 4 puan, “Kısmen Katılıyorum”, 3 puan, “Katılmıyorum”, 2 puan, ‘Hiç Katılmıyorum’ 1 puan verilerek sayısallaştırılmış, ters maddeler dönüştürülerek puanlamaya dâhil edilmiştir. Ölçeğin alındığı orijinal kaynakta belirtilen açıklamalara göre testin ortalama güvenirliği 0.61 olarak belirlenmiştir.

3.7 Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde sosyal bilimlerde yaygın olarak tercih edilen veri analiz paket programı SPSS 24.0 kullanılmıştır. Öncelikle uygulama süresince elde edilen veriler programa girilmiştir. Verilerin analizinde, paket programda bulunan çeşitli test türleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında, Sosyal bilgiler öğretiminde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında dijital öyküleme yaklaşımının iş birlikli öğrenme yöntemi ve duygusal tasarımla birlikte kullanılmasının akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi ön test ve son testler kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle grupların denkliliğini görmek üzere başarı, tutum ve algı ön testleri Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Grupların başarı, sosyal duygusal beceri algısı ve tutum açısından benzer ortalamalar gösterdiği görülmüştür. Grupların ön testlerde yapılan anova açısından eşit oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen veriler:

- Sosyal Bilgiler Başarı Testi Ön test ve Son Test puanları
- Sosyal Bilgiler Beceri Algısı Ön test ve Son Test Ölçeği puanları
- Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Ön test ve Son Test puanları

Bağımlı değişken olarak belirlenen başarı, tutum ve beceri algısı son test puanlarının grup faktörüne göre normal dağılım gösterip göstermediğini analiz etmek üzere çarpıklık basıklık değerleri analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, başarı ve tutum puanları normal dağılım gösterirken beceri algısı normal dağılım göstermemektedir (Tablo 8). normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler kullanılırken, normal

dağılım göstermediği belirlenen beceri algısı verilerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Grupların başarı ve tutum puanlarını karşılaştırmak üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen sosyal duygusal beceri algısı puanları için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testi analizi uygulanmıştır. Kolmogorov Smirnov testi için $p>0.05$ olarak elde edilmiştir.

Tablo 8

Çalışma Grubunun Son Testlerine İlişkin Çarpıklık Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Başarı Testi Puanları	144	-.260	.472	-.159	.918
Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Puanları	144	.215	.481	-.435	.935
Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Puanları	144	1.086	.464	2.146	.902

Bölüm 4

Bulgular

Araştırma problemlerinin analizleri için elde edilen bulgular ele alınmıştır. Her bir araştırma problemi yönelik uygun test ve analizler yapıp sonuçlar ortaya konulmuştur.

Ana araştırma problemi “Sosyal bilgiler öğretiminde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında dijital öyküleme yaklaşımının iş birlikli öğrenme yöntemi ve duygusal tasarımıyla birlikte kullanılmasının akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algılarına etkisi var mıdır?” olup, bu problemi netleştirmek için alt problemler ele alınmıştır.

Alt problem 1

Dijital öyküleme yönteminde, iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın öğrenme performansına etkisi nedir?

İlk araştırma sorusunda, öğrenenlerin Sosyal bilgiler dersindeki öğrenme performanslarının öğrenme yöntemi (iş birlikli ve bireysel) ve duygusal tasarım (pozitif, nötr ve geleneksel) yöntemine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. İş birlikli öğrenmenin ve duygusal tasarımın öğrenme performansı üzerindeki etkisini belirleyebilmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA'nın varsayımı olan varyans homojenliği her bir değişken için test edilerek analize geçilmiştir. Uygulanan başarı testinin Sosyal bilgiler dersi üzerindeki etkisini değerlendirebilmek için grupların son test puanları ANOVA testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F(10.652) = 37.635$, $p < 0.05$), bkz. Tablo 9). Pozitif duygusal tasarım ve iş birlikli öğrenmenin öğrenme performansı üzerinde birlikte olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Pİ grubun başarı son test puanları Nİ, NB ve GB gruplarından daha yüksektir. Aynı zamanda PB grubun öğrenme performansı NB gruptan daha yüksektir. Yapılan analiz sonucunda duygusal tasarım ve iş birlikli öğrenmenin öğrenme performansı üzerindeki etkisinin yüksek düzeyde etki büyüklüğü gösterdiği görülmüştür ($\eta^2 = .278$). η^2 değerinde .02 düşük etki gücü, .13 ortalama etki gücü, .26 ve üstü büyük etki gücü olarak değerlendirilir (Cohen,1988). Öğrencilerin başarı ön test son test karşılaştırılması için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi analizi sonuçları geniş etki büyüklüğündedir (Cohen $d=1.73$).

Tablo 9

Dijital Öyküleme Yönteminde İş Birlikli Öğrenme ve Duygusal Tasarımın Öğrenme Performansına Etkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2	d
Grup	188.176	5	37.635	10.652	.000	Pİ>Nİ Pİ>NB Pİ>GB PB>NB	.278	1.73

Alt Problem 2

Dijital öyküleme yönteminde, iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın Sosyal bilgiler dersine karşı tutuma birlikte etkisi nedir?

İkinci araştırma sorusunda, öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının öğrenme yöntemi (iş birlikli ve bireysel) ve duygusal tasarım (pozitif, nötr ve geleneksel) yöntemine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. İş birlikli öğrenmenin ve duygusal tasarımın tutum üzerindeki etkisini belirleyebilmek için ise ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinin varsayımı olan varyans homojenliği her bir değişken için test edilerek analize geçilmiştir. Uygulanan tutum ölçeğinin Sosyal bilgiler dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini değerlendirebilmek için grupların son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlar, ANOVA testi analizi ile karşılaştırıldığında, puanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($F(28.694) = 5.739, p > 0.05$, bkz. Tablo 10). Gruplar arasında fark olmamasına rağmen, tutum üzerindeki etki büyüklüğünün düşük etki gücünde olduğu görülmüştür ($\eta^2 = .048$). Öğrencilerin tutum ön test son test karşılaştırılması için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi analizi sonuçları geniş etki büyüklüğündedir (Cohen $d=1.064$).

Tablo 10

Dijital Öyküleme Yönteminde İş Birlikli Öğrenme ve Duygusal Tasarımın Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutuma Etkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	d
Grup	28.694	5	5.739	1.390	.232	.048	1.064

Alt Problem 3

Dijital öyküleme yönteminde, iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın sosyal duygusal beceri algısına birlikte etkisi nedir?

Üçüncü araştırma sorusunda sosyal duygusal beceri algısı son test puanlarının faktörlere göre normal dağılım şartını sağlamadığı görülmüş ve Kruskal Wallis H testi kullanılarak analizler yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur. Analiz sonucunda gruplar arasında fark olduğu görülmüştür ($X^2=32.095, sd= 5, n=144, p < 0.05$, Tablo 11).

Pozitif duygusal tasarım ve iş birliği ile dijital öyküleme tasarımı yapan grupların sosyal duygusal beceri algısı açısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre; PB>GB, Pİ>GB, PB>NB, PB>Gİ, Pİ>NB, PB>Gİ, Pİ>Gİ, Pİ>Nİ, Pİ>PB olduğu bulunmuştur.

Tablo 11

Dijital Öyküleme Yönteminde İş Birlikli Öğrenme ve Duygusal Tasarımın Sosyal Duygusal Beceri Algısına Etkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
SDBAÖ	144	24.60	5	32.095	.000	PB>GB Pİ>GB PB>NB PB>Gİ Pİ>NB PB>Gİ Pİ>Gİ Pİ>Nİ Pİ>PB

Alt Problem 4

Pozitif duygusal tasarım ile iş birlikli dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Dördüncü araştırma sorusunda, Pİ grubun ön ve son testte olan değişimini incelemek üzere Bağımlı Örneklem t-Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grubun ön test ve son test beceri algısı puanlarında fark gözlenmezken, öğrenme performansı ve tutum açısından fark olduğu görülmüştür (Tablo 12). Öğrenme performansı açısından son test lehine artış olduğu, tutum için ise son testte düşüş olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 12

Pozitif Duygusal Tasarım ile İş Birlikli Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanılan Grubunun Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Beceri Algısı Ön Test	24	28.63	3.987			
Beceri Algısı Son Test	24	27.75	3.970	23	1.653	.112
Başarı Ön Test	24	8.8333	1.71100			
Başarı Son Test	24	14.7083	1.33447	23	-12.781	.000
Tutum Ön Test	24	98.4167	2.16527			
Tutum Son Test	24	97.2083	3.29663	23	2.303	.031

Alt Problem 5

Nötr duygusal tasarım ile iş birlikli dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Nötr duygusal tasarım ve iş birlikli çalışan grubun ön ve son testte olan değişimini incelemek üzere Bağımlı Örneklem t-Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Nİ grubunun öğrenme performansı ve tutum ön test ve son test puanları arasında fark olduğu, sosyal duygusal beceri algısı puanları açısından fark olmadığı görülmektedir (Tablo 13). Öğrenme performansı açısından son test lehine artış olduğu, tutum için ise son testte düşüş olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 13

Nötr Duygusal Tasarım ile İş Birlikli Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanılan Grubun Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Beceri Algısı Ön Test	23	24.52	1.123			
Beceri Algısı Son Test	23	23.91	1.345	22	1.806	.085
Başarı Ön Test	23	9.5652	1.67403			
Başarı Son Test	23	12.5217	1.80579	22	-9.705	.000
Tutum Ön Test	23	97.6087	1.99406			
Tutum Son Test	23	95.4783	2.01967	22	6.369	.000

Alt Problem 6

Pozitif duygusal tasarım ile bireysel dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu araştırma sorusunda ele alınan pozitif duygusal tasarım bireysel grubun ön ve son testte olan değişimini incelemek üzere Bağımlı Örneklem t-Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grubun ön test ve son test öğrenme performansı ve tutum puanları arasında fark olduğu, sosyal duygusal beceri algısı puanları arasında fark olmadığı görülmüştür (Tablo 14). Öğrenme performansı açısından son test lehine artış olduğu, tutum için ise son testte düşüş olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 14

Pozitif Duygusal Tasarım ile Bireysel Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanılan Grubun Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Beceri Algısı Ön Test	24	25.13	1.296			
Beceri Algısı Son Test	24	24.67	1.239	23	1.440	.163
Başarı Ön Test	24	8.9583	2.29326			
Başarı Son Test	24	13.1250	1.75233	23	-8.815	.000
Tutum Ön Test	24	97.1250	1.45400			
Tutum Son Test	24	96.8333	2.33437	23	.623	.539

Alt Problem 7

Nötr duygusal tasarım ile bireysel dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yedinci araştırma sorusunda ele alınan nötr duygusal tasarım bireysel grubun ön ve son testte olan değişimini incelemek üzere Bağımlı Örneklem t-Testi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda grubun ön test ve son test öğrenme performansı ve tutum puanları arasında fark olduğu, sosyal duygusal beceri algısı puanları açısından fark olmadığı görülmüştür (Tablo 15). Öğrenme performansı açısından son test lehine artış olduğu, tutum için ise son testte düşüş olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 15

Nötr Duygusal Tasarım ile Bireysel Dijital Öyküleme Yöntemi Kullanılan Grubun Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Beceri Algısı Ön Test	24	24.04	1.681	23	.516	.611
Beceri Algısı Son Test	24	23.83	1.523			
Başarı Ön Test	24	8.5000	2.46718	23	-7.350	.000
Başarı Son Test	24	11.2083	2.48437			
Tutum Ön Test	24	97.1667	1.63299	23	2.514	.019
Tutum Son Test	24	95.9167	2.51805			

Alt Problem 8

Geleneksel tasarım yöntemi ile bireysel çalışan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Sekizinci araştırma sorusunda ele alınan geleneksel bireysel grubun ön ve son testte olan değişimini incelemek üzere Bağımlı Örneklem t-Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grubun ön test ve son test öğrenme performansı ve tutum puanları arasında fark olduğu, sosyal duygusal beceri algısı puanları açısından fark olmadığı görülmüştür (Tablo 16). Öğrenme performansı açısından son test lehine artış olduğu, tutum için ise son testte düşüş olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 16

Geleneksel Öğretim Yöntemi ile Bireysel Çalışan Grubun Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Beceri Algısı Ön Test	25	23.64	1.036			
Beceri Algısı Son Test	25	23.68	.900	24	-.225	.824
Başarı Ön Test	25	8.9200	1.49778			
Başarı Son Test	25	12.0400	1.59374	24	-13.377	.000
Tutum Ön Test	25	97.8800	3.07300			
Tutum Son Test	25	94.8800	2.92005	24	6.708	.000

Alt Problem 9

Geleneksel öğretim yöntemi ile iş birlikli çalışan grubun akademik başarı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma sorusunda ele alınan geleneksel iş birlikli grubun ön ve son testte olan değişimini incelemek üzere Bağımlı Örneklem t-Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grubun ön test ve son test öğrenme performansı ve tutum puanları arasında fark olduğu, sosyal duygusal beceri algısı puanları açısından fark olmadığı görülmüştür (Tablo 17). Öğrenme performansı açısından son test lehine artış olduğu, tutum için ise son testte düşüş olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 17

Geleneksel Öğretim Yöntemi ile İş Birlikli Çalışan Grubun Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Beceri Algısı Ön Test	24	24.04	1.122	23	.883	.424
Beceri Algısı Son Test	24	23.75	1.189			
Başarı Ön Test	24	8.3750	1.68916	23	-10.834	.000
Başarı Son Test	24	11.6667	2.09900			
Tutum Ön Test	24	97.4167	1.28255	23	3.761	.001
Tutum Son Test	24	95.8333	2.59877			

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yönelik tartışma yapılmış ve aynı bölümde araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde dijital öyküleme yönteminin duygusal tasarım ve iş birlikli öğrenme yöntemleri ile uygulanmasının öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısına etkisi araştırılmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin birlikte çalışarak, tartışarak ve etkileşimde bulunarak bilgi ve becerilerini geliştirdiği bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemin yanı sıra, görsel ve sözel bilgilerin birlikte kullanıldığı dijital öykülemede, duygusal tasarım tekniğinin pozitif ve nötr olarak ele alındığında öğrenenlerin gelişimine olan etkisinin araştırılması bu çalışmanın ana çerçevesini oluşturmaktadır.

Duygusal tasarım, öğrencilerin ders içinde duygusal bir bağ kurmalarını, ilgi ve motivasyonlarını artırmalarını sağlamaktadır (Wang ve Chen, 2022). Ciğerci (2015) araştırmasında grupların iş birlikli olarak çalışmalarının kendi duygu ve düşüncelerini dile getirme ortamı yarattığını belirtmiştir. İş birliği içinde çalışan öğrencilerle pozitif duygusal tasarım yapıldığında, birlikte çalıştığı akranları ile aktif paylaşım gerçekleştireceğinden sosyal duygusal beceri açısından da etkileri olacağı düşünülmektedir.

Duygusal olarak etkileyici materyaller, etkileşimler ve deneyimler sunmak, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Fidan ve Eren, 2017). Yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmede etkili araçlardan biri olan dijital öykülemenin kullanımı öğrenenlerdeki öğrenme performansına olumlu etkileri olmaktadır (De Jager vd., 2017). Yapılan bu tez çalışmasında da hem iş birlikli öğrenme hem de pozitif tasarım ile hazırlanan dijital öykülerin öğrenme performansını olumlu etkilediği görülmektedir (Wu ve Chen, 2020). Demirer (2013)'in çalışmasında dijital öyküleme ve iş birlikli çalışan deney gruplarında yer alan öğrencilerin öğrenme performansı puanlarının bireysel çalışan gruplara göre daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır. Churchill (2020) araştırmasında mobil cihazlarla iş birlikli dijital öyküleme yapan öğrencilerde dijital okuryazarlık, sorunlara çözüm önerileri üretme becerileri ve ekranlarından geri bildirim alma oranlarının arttığı görülmüştür.

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrenciler arasında iletişimi ve birlikte çalışmayı teşvik eder. Öğrenciler, grup projeleri, tartışmalar, rol oyunları ve ortak araştırmalar gibi etkileşimli etkinlikler aracılığıyla birlikte çalışırken, farklı bakış açılarına maruz kalarak birbirlerinden öğrenmektedirler. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, problem çözme yeteneklerini artırmalarına ve empati kurmalarına yardımcı olarak akademik gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Abed vd., 2020; Dindar vd., 2019). İş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinde tutum ve sosyal duygusal beceri algısına yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. Abed ve arkadaşlarının (2020) çalışmalarında, iş birlikli öğrenme yönteminin ve onun tekniklerinden biri olan Jigsaw tekniğinin öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve ders başarılarını artırmalarına yardımcı olduğu rapor edilmiştir. Alıcı (2019) ise iş birlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısı, kalıcılık ve öğrenci görüşleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermiş, grup içindeki paylaşım artmış ve ders başarıları yükselmiştir. Kuş ve Karatekin (2009) çalışmalarında, iş birlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlere göre Sosyal bilgiler ders başarısını daha fazla artırdığını tespit etmişlerdir.

Öğrenme sürecine ve sosyal gelişime katkıları ortaya koyulmuş bu yöntemlerin birlikte kullanılması, öğrencilerin kazanacakları deneyimleri daha etkili ve ilgi çekici hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu tez kapsamında, dijital öykülemede iş birlikli ve duygusal

tasarım üzerine alanyazın taraması ışığında oluşturulan araştırma sorularına ilişkin sonuçlara yönelik tartışmalar bu bölümde ele alınmıştır.

5.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Dijital öyküleme yönteminde iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın öğrenme performansına etkisi nedir?” şeklinde belirtilen birinci alt problemle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

Gruplardaki öğrencilerin uygulama sonrası öğrenme performanslarını değerlendirmek için ANOVA testi analizi yapılarak gruplar arasındaki farka bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre grupların öğrenme performansları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre $Pİ > Nİ$, $Pİ > NB$, $PB > NB$, $Pİ > GB$ şeklinde gruplar arasında fark olduğu belirlenmiştir. Pİ çalışan gruptaki öğrenciler, diğer gruplara göre daha yüksek öğrenme performansı göstermiştir. Pozitif duygusal tasarımın ve iş birlikli olarak çalışmanın dijital öykü oluşturma sürecine olumlu katkısı bulunduğu söylenebilir. Bu durum iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. İş birlikli öğrenme üzerine yapılan birçok araştırma sonuçlarında, iş birlikli öğrenmenin öğrenme performansını artırmada etkili bir yöntem olduğu rapor edilmiştir (Kurtuldu, 2019; Göksu, 2017; Kabadayı, 2015). Aynı zamanda pozitif duygusal tasarımın öğrenme motivasyonu ve başarı üzerine olumlu etkileri birçok araştırma raporunda sunulmuştur (Mayer ve Estrella, 2014; Münchow vd., 2017). Ayrıca bireysel olarak çalışan PB ve NB gruplarında da PB’nin NB’den daha yüksek öğrenme performansı gösterdiği görülmüştür. Tasarımlara pozitif duygular yansıtıldığında bunun öğrenme sürecine olumlu yansıdığı söylenebilir. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, derinlemesine anlama sağlar ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Dönmez, B., & Gündoğdu, K. 2018) Buna paralel olarak da araştırmalar, iş birlikli öğrenmenin öğrenme performansını artırdığını göstermektedir (Kurtuldu, 2019; Göksu, 2017; Kabadayı, 2015). İş birlikli öğrenme yöntemiyle öğrenciler, grup içinde birbirleriyle etkileşime girer, bilgi ve fikir alışverişi yapar, karşılıklı olarak sorular sorar ve birlikte problem çözerler. Grup içinde etkileşimde bulunmak, fikirleri ifade etmek, başkalarını dinlemek ve iş birliği yapmak gibi beceriler öğrencilerin iletişim yeteneklerini güçlendirir. Bu da öğrencilerin daha iyi bir öğrenme performansı sergilemelerine katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte, iş

birlikli öğrenmenin etkileri öğrenciler arasında farklılık gösterebilmektedir. Grup dinamikleri, öğretmen rehberliği, öğrenci motivasyonu ve grup üyelerinin katılım düzeyi gibi faktörler, iş birlikli öğrenmenin etkisini gruplar arasında farklılaştırabilmektedir.

Dijital öyküleme sürecinde de pozitif iş birlikli (Pİ) çalışan grubun öğrenme performansı diğer gruplardan daha yüksek olarak belirlenmiştir. Pozitif duygusal tasarım öğeleri ve iş birlikli öğrenme yöntemi ile çalışan grubun öğrenme performansına ait değerlerinin diğer gruplara göre daha yüksek ve anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu iki yöntemin etkisinin test edildiği bu araştırma sorusunda, yöntemlerin birlikte kullanıldığı uygulamalarda daha iyi öğrenme performansı sağladığı yüksek etki büyüklüğü ile ortaya koyulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde, alanyazındaki iş birlikli öğrenme çalışmaları ve meta-analizler, iş birliğine dayalı öğrenmenin akademik başarı, beceri geliştirme ve öğrenme üzerindeki olumlu etkisini tutarlı bir şekilde göstermiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin aktif ve sosyal doğası, daha derin öğrenmeyi, daha yüksek katılımı ve birden fazla alanda başarı için gerekli temel becerilerin kazanılmasını destekleyen dinamik bir öğrenme ortamını teşvik eder (Camnalbur ve Mutlu-Bayraktar, 2018; Talan, 2021; Saqr vd., 2022).

5.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Dijital öyküleme yönteminde, iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın Sosyal bilgiler dersine karşı tutuma etkisi nedir?” şeklinde belirtilen ikinci alt problemle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

Gruplardaki öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını değerlendirmek için uygulanan tutum ölçeğinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum öğrenen ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin çeşitlenmesinden kaynaklanmış olabilir (Erdem, 2005). Tutum öğrencinin ilgisini çekip onu öğrenme sürecinin içine çekebilmektir (Ongun, 2006). Çalışmada öğrenme alanının kazanımlarının aktarılmasında aynı tarz etkinliklerde öğrenci yaş grubundan da kaynaklı olarak olumsuz algı durumu meydana gelmiş olabilmektedir. Öğrenme sürecinde 6 hafta boyunca aynı tarzda etkinliklerin yürütülmesi öğrencilerde derse yönelik motivasyon kaybına yol açmış olabilir. Bu tarz etkinliklerin aralıklı olarak ve farklı tarzlarda yapılması uyandıracağı ilgi açısından daha etkili olacaktır. Bu durum, tutumun kişisel bir değerlendirme olduğu ve değişiminin uzun süreli çalışmalar gerektirdiği düşüncesini desteklemektedir.

Altıparmak ve Nakipoğlu (2002), iş birlikli öğrenme yöntemini kullanarak öğrencilerin tutum ve başarılarını ölçmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı düzeylerinde bir artış gözlenirken, tutumlarında belirgin bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma potansiyeline sahip olabileceğini göstermektedir. Ancak, öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olma konusunda daha fazla çalışmanın gerektiği düşünülmektedir. Bu tür sonuçlar, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin etkisinin öğrencilerin tutumları üzerinde tutarlı olmayabileceğini göstermektedir. Tutumlar, öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrenme deneyimleri ve öğrenme ortamının etkisiyle değişebilmektedir. Dolayısıyla, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin tutumlarını etkileme potansiyelini daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu tür farklı araştırma sonuçları, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin etkililiğini değerlendirirken öğrencilerin tutumlarını da dikkate almayı önemli kılmaktadır.

Öğrenciler genellikle eğitim hayatlarına geleneksel öğrenme yöntemleriyle başlarlar ve bireysel farklılıklarını gösterme fırsatı bulamazlar. Bu durum, öğrencilerin farklı öğretim yöntemlerine alışma sürecinde alışkanlıklarını terk etmelerini zorlaştırabilir. Farklı bir öğrenme yöntemiyle tanışmak ve ona uyum sağlamak, öğrenciler için zaman alan bir süreç olabilir. Öğrencilerin geleneksel öğrenme yöntemlerinden farklı bir öğrenme yaklaşımına alışmaları, bazı zorlukları beraberinde getirebilir. Öğrenciler alıştıkları öğrenme modelinden çıkıp, daha aktif ve iş birlikli bir öğrenme ortamına uyum sağlamak zorunda kalabilirler. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını değiştirmeleri, iletişim becerilerini geliştirmeleri ve grup çalışmalarında aktif rol almalarını gerektirebilir. Uyum sağlama süreci her öğrenci için farklı olabilir ve bazı öğrenciler için daha uzun bir süre gerekebilir (Doymuş ve Şimşek, 2004, Kasım, 2020).

5.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Dijital öyküleme yönteminde iş birlikli öğrenme ve duygusal tasarımın sosyal duygusal beceri algısına etkisi nedir?” şeklinde belirtilen üçüncü alt problemle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

Gruplar sosyal duygusal beceri algısı puanlarına göre, normal dağılım şartını sağlamadığı için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal beceri algısı son test verilerine göre gruplar arasında anlamlı

fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde Pİ grubun diğer gruplardan daha yüksek sosyal duygusal beceri algısı gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç öğrenme performansı sonuçlarına paralellik göstermektedir. Pozitif duygusal tasarım ve iş birlikli öğrenme yöntemlerinin birlikte kullanılması öğrenenlerin sosyal duygusal beceri algısını da etkilemektedir. Bu sonuç dışında PB grubun sosyal duygusal beceri algısı puanlarının NB, GB, Gİ grupların puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, bireysel çalışan öğrencilerin pozitif duygusal tasarımla desteklendiğinde de sosyal duygusal beceri algısına katkı sağlamanın mümkün olduğu ifade edilebilir.

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olduğu, ortak hedeflere yönelik çalıştığı ve birbirlerine destek verdiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal duygusal beceri algılarını kullanma, iletişim kurma, empati yapma, iş birliği yapma gibi yetkinliklerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, sosyal duygusal beceri algısının bireyin psikolojik iyilik hali, öğrenme performansı, ilişkileri yönetme becerisi gibi birçok alan üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Brackett vd., 2011). Bu sonuçlara paralel olarak, Palak (2018)'ın yürüttüğü tez kapsamında da iş birlikli öğrenme yönteminin ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Nam (2017)'ın iş birlikli dijital öyküleme yöntemini test ettiği araştırmasında, dijital öyküleme ile çalışan grubun çevrimiçi iş birlikli çalışan gruba göre daha yüksek sosyal varlık puanlarının olduğu ancak tutum ve başarıya katkısı olmadığı çalışma sonuçlarında rapor edilmiştir. Quah ve Ng (2021)'nin dijital öyküleme ile ilgili yaptığı içerik analizi sonuçlarına göre; dijital öyküleme: en fazla okuryazarlık becerilerini (%50,55) geliştirmekle birlikte, iş birliği (%38,46), yaratıcılık (%20,88), sosyal ve kültürel farkındalık (%18,68), eleştirel düşünme ve problem çözme (%16,48) ve iletişim (%16,48) becerilerini geliştirdiği rapor edilmiştir.

İş birlikli dijital öyküleme sırasında öğrencilerin geliştirdiği becerilere bakıldığında, sosyal duygusal becerileri geliştirebilecek katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu beceriler; duygusal düzenleme, empati, iletişim ve iş birliği, sosyal farkındalık ve sorumluluk, problem çözme ve karar verme olarak karşımıza çıkmaktadır (Quah ve Ng, 2021). Literatürde dijital öykülemenin, okul öncesinden yüksek öğretime kadar farklı alan ve disiplinlerde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemin en çok tercih edilme sebepleri arasında;

- Yaşayarak öğrenmeyi sağlamak, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üstbilişsel becerileri geliştirmek,
- Eleştirel düşünme, yaratıcılık, yenilikçilik becerileri ve sentez, değerlendirme,
- Katılımcıların aktif katılımını sağlamak; bireysel, iş birlikli ve proje tabanlı öğretim,
- 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknolojik beceriler geliştirmek,
- Daha eğlenceli, kalıcı, motive edici bir öğrenme ortamı sağlamak,
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunmak,
- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunum gibi dil becerilerini geliştirmek yer almaktadır (Kırıkçı vd., 2020; Cığerci ve Gültekin, 2017; Clarke ve Adam, 2011).

İş birliği öğrenme ile pozitif duygusal tasarımın da öğrenenlerin sosyal duygusal beceri algısını etkilediği görülmüştür. Alanyazında duygusal tasarımın öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki etkileri ile ilgili yapılan araştırmalarda; öğrenme, motivasyon, duygular, psikolojik bağlılık gibi birçok değişken ile ilgili etkiler ortaya koyduğu belirtilmektedir (Navratil vd., 2018; Wang ve Chen, 2022). Pozitif duygusal tasarım, olumlu duygular uyandıran ve öğrencilerin genel deneyimini geliştiren unsurların öğrenme ortamına kasıtlı olarak dahil edilmesini ifade eder (Mayer ve Estrella, 2014). Sosyal duygusal beceriler, duyguları anlama ve yönetme, olumlu ilişkiler kurma ve sorumlu kararlar verme ile ilgili bir dizi yeteneği kapsar (Özturan, 2005). Pozitif duygusal tasarımın öğrencilerin sosyal duygusal beceriler algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi, birkaç temel faktörün dikkate alınmasını içerir (Navratil vd., 2018; Wang ve Chen, 2022): Duygusal Bağlılık: Öğrenme ortamındaki olumlu duygusal tasarım, öğrenenler arasında neşe, ilgi ve coşku gibi olumlu duygular uyandırabilir. Öğrenciler, öğrenme deneyimleri sırasında olumlu duygular yaşadıklarında, ilgili ve motive olma olasılıkları daha yüksektir. Bu duygusal katılım, öğrenmeye, iş birliğine ve kişilerarası bağlantıların geliştirilmesine elverişli bir ortam yaratarak sosyal duygusal becerileri algılamalarını kolaylaştırır.

Psikolojik Güvenlik: Pozitif duygusal tasarım, öğrenme ortamında bir psikolojik güvenlik duygusu geliştirir. Öğrenciler kendilerini güvende ve desteklenmiş hissettiklerinde, risk alma, kendilerini açıkça ifade etme ve sosyal etkileşimlerde bulunma olasılıkları daha yüksektir. Bu psikolojik güvenlik, sosyal duygusal becerilerin gelişimi için elverişli bir

atmosfer yaratır. Öğrenciler çevreyi kabul edici ve yargılayıcı olmayan bir ortam olarak algılayarak empati, aktif dinleme ve etkili iletişim gibi becerileri keşfetmelerini ve uygulamalarını sağlar.

Bu araştırmada da sözü edilen bu faktörlerin, öğrencilerde sosyal duygusal becerilerin gelişimini besleyen destekleyici ve zenginleştirici bir öğrenme ortamı oluşturmada katkıda bulunduğu söylenebilir.

5.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Pozitif duygusal tasarım ile iş birlikli dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilen dördüncü alt problemiyle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

Grupların ön test ve son test puanlarını değerlendirmek için Bağımlı Örneklem t-Testi yapılmıştır. Pİ grubunun ön test ve son test, öğrenme performansına ilişkin puanları arasında son test lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Pİ çalışan grupların diğer gruplardan baskın olduğu görülmektedir. Pİ grubunun öğrenme performanslarının ön test ve son test puanları kıyaslandığında gözle görülür bir artış olduğu ve bu artışın da iş birlikli öğrenmenin ve pozitif duyguyla yapılan tasarımın etkisinden kaynaklandığı söylenebilmektedir. Uslu (2016)’da yapmış olduğu çalışmada iş birlikli yöntemin öğrenme performansını artırdığını tespit etmiştir. Yılmaz (2017), iş birlikli öğrenme tekniğinin özellikle iş birlikli öğrenme kullanımının “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinin öğrenilmesine olumlu katkılar sağladığı, öğrenme performansını artırdığı ve geleneksel öğretim yöntemine göre daha yüksek başarı sağladığını rapor etmiştir. Pala (2020), gerçekleştirdiği araştırmasında iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisinin olumlu olduğunu aktarmıştır.

Pİ grubunun ön test ve son test, tutum ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Pİ grubunun tutum ölçeği ön test son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum, çalışmanın aynı tarzda etkinliklerden oluşmasından, öğrenen üzerinde tekrara yol açmasından ve öğrenenlerin yaş gruplarından kaynaklı olumsuz duygu yaratmasına ortam hazırladığı olarak açıklanabilir. Ercan (2019), yapmış olduğu çalışması da araştırmaya benzer sonuçlar göstermektedir. Öğrenenlerin akademik performansları artarken tutumlarında herhangi bir değişim

gözlenmemiştir. Göçen (2014) araştırmasında dijital öykülerin öğrenen performansını artırdığını ve öğrenenlerin derse yönelik çalışma becerilerine destek olduğunu açıklamıştır. Hung, Hwang ve Huang (2012) ,’nın, gerçekleştirdiği araştırmasında dijital öykülemenin öğrenenlerin akademik başarılarını ve problem çözme becerilerini artırdığını açıklamıştır. Bu açıdan yapılan araştırmanın sonuçlarını da desteklemektedir. Yang ve Wu (2012), çalışmasında dijital öykülemenin öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarını, eleştirel düşünme becerilerini, akademik başarılarını artırdığını rapor etmiştir ve bu sonuçlar yapılan araştırmayı da destekler niteliktedir. Gakhar (2007) ‘ın üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında dijital hikâye üretmenin dijital hikâyeye karşı tutum ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test ve son test dataları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark gözlenemediğini rapor etmiştir. Bu durum yapılan çalışma sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Pİ grubunun ön test ve son test, sosyal duygusal beceri algısı ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Pİ çalışan grupların diğer gruplardan baskın olduğu görülmektedir. Pİ grubunun sosyal duygusal beceri algısı ölçeği ön test son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum beceri gelişiminin zaman alan bir alan süreç olduğundan dolayı 6 hafta gibi bir zaman diliminde gelişiminin olumlu olamayabileceğini gösterir (Şara, P. & Hasanoğlu, G. 2015). Bu durumun da sosyal duygusal beceri algısı son test puanlarına olumsuz yansıdığı düşünülmektedir.

5.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Nötr duygusal tasarım ile iş birlikli dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilen beşinci alt problemiyle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

Nİ grubunun ön test ve son test, öğrenme performansına ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Nİ grubunun öğrenme performanslarının ön test ve son test puanları kıyaslandığında gözle görülür bir artış olduğu ve iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde olumlu katkı sağladığı söylenebilmektedir. Alınlı (2022), çalışmasında, iş birlikli öğretime dayalı argümantasyon yöntemiyle işlenen derslerin öğrenme performanslarının daha başarılı olduğu ve argümantasyon yönteminin öğrenciler

arasında iş becerisini olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir. Koç (2015) araştırmasında iş birlikli öğrenme yöntemi ile yürütülen derslerin eriş, kalıcılık, SBDÖ ortalamaları ile son ilkokul programındaki yöntem ve etkinliklere göre yürütülen derslerin eriş, kalıcılık ve SBDÖ ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Öğrenci görüşlerinin de ortalamaları destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Nİ grubunun ön test ve son test, tutum ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Nİ grubunun tutum ölçeği ön test ve son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum, çalışmanın aynı tarzda etkinliklerden oluşmasından, öğrenen üzerinde tekrara yol açmasından ve öğrenenlerin yaş gruplarından kaynaklı ilgi azalmasına ortam hazırladığı olarak açıklanabilir. Akgül (2020), çalışmasında iş birlikli yönteminin akademik başarıyı artırırken tutum üzerinde olumlu etki yaratmadığını rapor etmiştir. Önal (2020), yapmış olduğu araştırmasında yazma kaygısı üzerinde önlem olarak amaçlanan bir sonuç tespit edemediği için kişilerin çevrimiçi ortamlarda iş birlikli olarak çalışmalarına yönelik olumsuz bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Nİ grubunun ön test ve son test, sosyal duygusal beceri algısı ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Nİ çalışan grupların sosyal duygusal beceri algısı ölçeği ön test son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum beceri gelişiminin zaman alan bir süreç olduğundan dolayı 6 hafta gibi bir zaman diliminde gelişiminin olumlu olamayabileceğini gösterir. Bu durumun da sosyal duygusal beceri algısında ön test ve son test puanlarında herhangi bir fark yaratmadığını ifade edebiliriz.

5.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Pozitif duygusal tasarım ile bireysel dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilen altıncı alt problemiyle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

PB grubunun ön test ve son test, öğrenme performansına ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. PB grubun öğrenme performanslarının ön test ve son test puanlarına bakıldığında artış olduğu ve bu artışın da pozitif duygusal tasarım ile yapılmasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Pozitif duyguların bilişsel öğrenme

sürecini artırdığı ve ortaya çıkan dijital öykülerin öğrencinin öğrenme performansına olumlu yansıdığı söylenebilir. Özgür (2021), çoklu öğrenme materyali türünün ve çalışma belleği kapasitesi ile çoklu öğrenme materyali birlikte değerlendirildiğinde anlamlı fark görülmemiştir. Yine öğrenme performansı üzerinde de herhangi bir etkisine rastlanmamıştır.

PB grubun ön test ve son test, tutum ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. PB çalışan grubun tutum ölçeği ön test ve son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum, çalışmanın aynı tarzda etkinliklerden oluşmasından, öğrenen üzerinde tekrara yol açmasından ve öğrenenlerin yaş gruplarından kaynaklı olarak açıklanabilir.

PB grubunun ön test ve son test, sosyal duygusal beceri algısı ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. PB çalışan grubun sosyal duygusal beceri algısı ölçeği ön test son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum grubun bireysel olarak çalışmasına bağlanabilmektedir. Sosyal duygusal beceri gelişimi, öğrenenlerin iletişim becerisine, sosyalleşme, empati ve kendini ifade edebilme kabiliyetlerinin gelişimine destek sağlamaktadır. PB grubu araştırma sürecini bireysel olarak sürdürdüğü için beceri gelişimine etki etmemiştir. Bir grup içerisinde dahil olmanın ve aidiyet duygusunun sosyal duygusal beceriyi geliştirdiği söylenebilir. Bayık (2016), iş birlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin, "Ülkemizin kaynakları" ünitesinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Toplu görüşlerine göre ise bu teknik, bilgilerin kalıcılığı, eğlence, sosyalleşme, sorumluluk alma konularında gelişme sağlandığını göstermektedir.

5.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Nötr duygusal tasarım ile bireysel dijital öyküleme yöntemi kullanılan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilen yedinci alt problemiyle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

NB grubunun ön test ve son test, öğrenme performansına ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. NB grubun öğrenme performanslarının ön test ve son test puanlarına bakıldığında artış olduğu söylenebilmektedir. Dijital öyküleme yönteminin

derslere dahil edilmesinin öğrencinin öğrenme performansına olumlu yansıdığı söylenebilir.

NB grubun ön test ve son test, tutum ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. NB çalışan grubun tutum ölçeği ön test ve son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum, çalışmanın aynı tarzda etkinliklerden oluşmasından, öğrenen üzerinde tekrara yol açmasından ve öğrenenlerin yaş gruplarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Timar (2020), genel olarak duygusal tasarımın dikkate alındığı çoklu ortamla değerlendirme aracının öğrencilerde bilişsel yük meydana getirmediği ve öğrencilerin motivasyonlarında belirgin bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Özdemir (2005), eş zamansız çevrimiçi materyaller ile bireysel veya iş birlikli problem temelli öğrenmenin öğrenenlerin eleştirel düşüncelerine, öğrenme performanslarına ve internet kullanımına ilişkin tutumlarına etkilerini araştırmıştır. Öğrencilerin internet kullanımına yönelik tutumlarında bireysel veya iş birlikli problem çözme yöntemine göre anlamlı bir fark oluşmadığını açıklamıştır.

NB grubunun ön test ve son test, sosyal duygusal beceri algısı ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. NB çalışan grubun sosyal duygusal beceri algısı ölçeği ön test ve son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum grubun bireysel olarak çalışmasına bağlanabilmektedir. Sosyal duygusal beceri gelişimi, öğrenenlerin iletişim becerisine, sosyalleşme, empati ve kendini ifade edebilme kabiliyetlerinin gelişimine destek sağlamaktadır. NB grubu araştırma sürecini bireysel olarak sürdürdüğü için beceri gelişimine etki etmediği düşünülmektedir.

5.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Geleneksel öğretim yöntemi ile bireysel çalışan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilen sekizinci alt problemiyle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

GB grubunun ön test ve son test, öğrenme performansına ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. GB grubun öğrenme performanslarının ön test ve son test puanlarına bakıldığında artış olduğu görülmektedir. Öğrenme sürecinin öyküleme

yöntemi ile desteklenmesi öğrencilerin öğrenme performansına olumlu yansıdığı görülmüştür. Bu durumun nedenleri incelendiğinde geleneksel yöntem ile hikâye oluşturma yetenekle yakından ilgili olduğu ve hayal gücünün kullanımıyla paralel olduğu sonucuna varılmıştır. (Tatlı ve arkadaşları, 2017). Graham ve Sandmel (2011) yapmış oldukları araştırmada derslerde metin oluşturma ve hikâye yazmanın performansa ve motivasyona etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda performansta artış gözlenirken motivasyon anlamında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Wollscheid, Sjaastad ve Tomte (2016)'nin çalışmalarında kalem kağıt ile hikâye oluşturma dijital araçlara karşı etkisine bakmışlardır. Kalem ve kağıt kullanarak oluşturulan metinlerin daha başarılı olduğu ve akademik performansı artırdığı sonucuna varmışlardır.

GB grubun ön test ve son test, tutum ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. GB çalışan grubun tutum ölçeği ön test ve son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum, uygulanan geleneksel yöntemin GB grubun öğrenme stili, ilgi ve beklentilerine uygun olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Graham ve Sandmel (2011) yapmış oldukları araştırmada derslerde metin oluşturma ve hikâye yazmanın performansa ve motivasyona etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda performansta artış gözlenirken motivasyon anlamında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

GB grubunun ön test ve son test, sosyal duygusal beceri algısı ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. GB grubun, bireysel olarak süreci tamamlaması sosyal duygusal beceri algılarına katkıda bulunmamıştır.

5.9 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada “Geleneksel öğretim yöntemi ile iş birlikli çalışan grubun öğrenme performansı, tutum ve sosyal duygusal beceri algısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde belirtilen sekizinci alt problemiyle alakalı nicel verilerden elde edilen sonuçlarda;

Gİ grubunun ön test ve son test, öğrenme performansına ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Gİ grubun öğrenme performanslarının ön test ve son test puanlarına bakıldığında artış olduğu görülmektedir. Gİ grubun iş birlikli olarak çalışmasının geleneksel öyküleme yöntemi kullanılsa da iş birlikli olmasından dolayı öğrenme performanslarına olumlu yansıdığı söylenebilir. Külekçi (2018) öğrenme

maksadıyla yazılan hikâyelerin öğrenme performansını yükseltmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Yıldız, Şimşek, Ürün, Koçak ve Arıcı (2018) genel fizik laboratuvarı II dersinde hikâye yazmanın standart deney raporuna göre öğrenme performansını yükseltmede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kabataş-Memiş, (2015'in hikaye oluşturma ve yazma çalışmalarının, anlamlandırmayı sağlaması, zihnimize yer alan bilgilerin organize edilmesinde etkili olduğunu ve öğrenme performansına katkısını ortaya koymuşlardır.

Gİ grubun ön test ve son test, tutum ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Gİ çalışan grubun tutum ölçeği ön test son test puanları kıyaslandığında toplam puanda bir artış gözlenememiştir. Bu durum, uygulanan geleneksel iş birlikli yöntemin öğrenen performansına bağlı olarak başarıyı yakaladığını ancak tutum oluşturma sürecinde çalışma süresinden kaynaklı olarak son test puanlarına yansımadığını söyleyebiliriz. Ayrıca, öğrenim süreçlerinin ilk dönemlerinde öğrencilerin hikâye yazma konusunda olumlu tutumlarının ve motivasyonlarının süreç ilerledikçe ortaokul yıllarında bozulduğunu ortaya koymaktadır. (Applebee, 1990).

Gİ grubunun ön test ve son test, sosyal duygusal beceri algısı ölçeğine ilişkin puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sosyal beceri oluşturma sürecinin daha uzun zaman aldığı düşünüldüğün de uygulamanın 6 hafta ile sınırlı olması öğrenenlerin uygulanan etkinliklerde derse yönelik beceri algılarında değişime yol açmadığını söyleyebiliriz (Şara, P. & Hasanoğlu, G. 2015).

Bölüm 6

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

6.1 Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler

- İş birlikli öğrenmenin öğrencilerin derse olan motivasyonunu ve tutumu etkilediği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda dersler iş birlikli olarak planlanabilir.
- Öğrenme sürecine katılan gruplardaki son test tutum puanlarında anlamlı fark görülmemiştir. Öğretmenler iş birlikli öğrenme sürecini daha dikkatli sürdürebilir, öğrenenlerin istek ve ihtiyaçları ön plana alınabilir, öğrenenlerin önemsendiği hissini daha fazla yansıtabilirler.
- Gruplar oluşturulurken rastgele seçimler yapılmıştır. Grupların çalışma biçimleri belirlenirken ön bilgileri, ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçim yapılabilir.
- Çalışma grubu olarak 5.sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu durum, iş birlikli çalışma ve dijital öykü oluşturma sürecinde öğrencilerin ve araştırmacının zorlanmasına neden olmuştur. Daha büyük yaş gruplarında iş birlikli çalışmalar ve dijital öyküler yapılabilmektedir.
- Araştırmada sonucunda, başarıda anlamlı derecede artış görülmüştür. Öğrencileri akademik açıdan desteklediği düşünüldüğünde bu tarz etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

6.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı tercih edilmiştir. Başarı açısından anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışma Sosyal bilgiler dersinin farklı öğrenme alanlarına da uygulanabilir.

- Mevcut çalışma Sosyal bilgiler alanında yapılmıştır. Disiplinler arası bir yaklaşım ile farklı bir ders ve konu alanı seçilerek grupların bireysel, iş birlikli ve pozitif, nötr tasarım açısından değerlendirilmesi yapılabilir.
- Bu araştırmada çalışma grubunun yaş ortalaması ve kullanım kolaylığı açısından Canva uygulaması seçilmiştir. Ancak daha farklı uygulamalar seçilerek dijital öykülerin kalitesi artırılabilir.
- Bu çalışmada başarı, tutum, sosyal duygusal beceri algısı gibi değişkenlere odaklanılmıştır. Yeni araştırmalarda 21.yy becerileri dikkate alınabilir.



KAYNAKÇA

- Akgül, G. (2020). *Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırmacılık kuramına göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Alınlı, C. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde iş birlikli argümantasyon yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, argümantasyon düzeyleri ve iş birlikli öğrenme becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Atik, S., & Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 45(202). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8500>
- Azis, Y. A. (2020). Collaborative digital storytelling-based task for EFL writing instruction: Outcomes and perceptions. *Journal of Asia TEFL*. 17(2), 562. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.16.562>
- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 6(2), 147-168. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.009>
- Baştürk, G. & Bektaş, M. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin işbirliği kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. *International Journal of Field Education*. 5 (1), 72-87. <http://dx.doi.org/10.32570/ijofe.535196>
- Fredrickson BL, Levenson RW. (2011). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & emotion*. 12(2),191-220. <http://dx.doi.org/10.1080/026999398379718>.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*. 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Bayık, D. (2016). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde iş birlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Beege, M., Schneider, S., Nebel, S., Häßler, A., & Rey, GD (2018). Ruh hali-etki uyumu. Öğrencilerin ruh hali ile eğitim videolarının duygusal yükü arasındaki ilişkiyi keşfetmek. *Bilgisayar ve Eğitim*, 123, 85–96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.001>
- Belmonte, Maria Isabel & Molina, Silvia & Porto, Dolores. (2015). Multimodal digital storytelling. ResearchGate, 147-164. <https://doi.org/10.1075/bct.78.10alo>.
- Berry, D. S., & McArthur, L. Z. (1985). Some components and consequences of a babyface. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 312–323. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.2.312>
- Bilgin, İ. & Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*,1(1),40-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyuebd/issue/1372/16169>
- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, iş birlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bull, Glen & Kajder, Sara. (2005). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*. 32.
- Bülbül, A.H. (2019). *Duygusal tasarımın çoklu ortam uygulamalarında kullanımının bilişsel yüke, motivasyona, konu ilgisine ve öğrenmeye etkisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Brackett, MA, Rivers, SE ve Salovey, P. (2011). Duygusal zeka: Kişisel, sosyal, akademik ve işyeri başarısı için çıkarımlar. *Sosyal ve Kişilik Psikolojisi Pusulası*5 (1),88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Camnalbur, M., & Mutlu-Bayraktar, D. (2018). İşbirlikli Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*. 7(2).
- Clarke, R. & Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*. 11(1-2), 157-176.
- Chang Woo Nam (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments, *Interactive Learning Environments*. 25(3), 412-427.
- Cohen J. (1988). The analysis of variance. In *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second ed.). Lawrence Erlbaum Associates. 1988, 274-87

- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development. *In Research and Policy Report. Washington, DC: National Conference of State Legislatures.*
- Cömert, T. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iş birlikli öğrenmeye yönelik tutumu*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Natalia, C. (2020). Mobil cihazlarla dijital hikaye anlatımı yoluyla öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Medyası*. 57:3, 271-284, <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1833680>
- Çelikkaleli, A. G. Ö. & Gündüz, Y. D. D. B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 361-377. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4384/60206>
- Dereli, F. (2023). *Dijital öyküleme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine etkisi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- De Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Didar, M., Alikhani, I., Malmberg, J., Järvelä, S., & Seppänen, T. (2019). Examining shared monitoring in collaborative learning: A case of a recurrence quantification analysis approach. *Computers in Human Behavior*, 100, 335-344.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarı, öz-düzenleme becerisi, tutum, eriş ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983. <http://ilkogretim-online.org.tr> doi 10.17051/ilkonline.2018.419348
- Ercan, İ. (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Erdem, A.R. (2005) “Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi”, *İlköğretim Online*. 4 (1), s. 1-6, <http://www.ilkogretimonline.com> adresinden 22.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Tanrikulu, F. (2022). İşbirlikli dijital öykülemenin yazma becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin öğrencilerin algıları, *Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi*, 35:5-6, 1090-1105, DOI: 10.1080/09588221.2020.1774611
- Fidan, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutum görünüşleri ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe University Journal of Education*. 32. 1-15. DOI:10.16986/HUJE.2017024892.
- Gakhar, S. (2007). *The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions*. Yüksek lisans tezi. Iowa State University, USA.
- Gider, B. (2019). *Bireysel ve iş birlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gömlüksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2017). Tondoo ile dijital hikayeler oluşturma'nın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Language. Literature and History of Turkish or Turki.*, 12(32), 95-110.
- Gürsoy, G. (2021). Digital storytelling: Developing 21st century skills in science education. *European Journal of Educational Research*. 10(1), 97-113.
- Heo, Misook. (2009). Digital Storytelling: An Empirical Study of the Impact of Digital Storytelling on Pre-Service Teachers' Self-Efficacy and Dispositions towards Educational Technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*.
- las, N. (2022). Authentic Learning, Creativity and Collaborative Digital Storytelling: Lessons from a Large-Scale Case Study. *Educational Technology & Society*. 25 (2), 80-104.
- Isen, A. M., & Geva, N. (1987). The influence of positive affect on acceptable level of risk: The person with a large canoe has a large worry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 39, 145- 154.
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Jo, K. (2019). Ten years of computer-supported collaborative learning: A meta-analysis of CSCL in STEM education during 2005–2014. *Educational research review*. 28, 100284.

- Jun Chen Hsieh & Ju Seong Lee (2021): Digital storytelling outcomes, emotions, grit, and perceptions among EFL middle school learners: robot-assisted versus PowerPoint-assisted presentations, *Computer Assisted Language Learning*.
- Kardaş, M. N. (2013). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kevser, H. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*. 34:7, 958-978
- Kırımlı, H., & Demirezen, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin web 2.0 teknolojilerine yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (62), 527-558.
- Kırıkcı, A. C., Çiğerci, F. M., & Arıkan, I. (2020). Use of Digital Storytelling in the 4th Grade Social Studies Course. *International Online Journal of Educational Sciences*. 12(5).
- Kotluk, N. ve Koçakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 354-363.
- Köprülü, S., & Korkmaz, H. (2022) 1924'ten 2018'e Temel eğitim matematik dersi öğretim programlarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 13(2), 1144-1170.
- Külekçi, Z. (2018). *Hikâye yazmanın sekizinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Sarnok, Kritsupath & Wannapiroon, Panita & Nilsook, Prachyanun. (2019). Digital Learning Ecosystem by Using Digital Storytelling for Teacher Profession Students. *International Journal of Information and Education Technology*. 9. 10.18178/ijiet.2019.9.1.1167.
- Lim, P. R., & Md Noor, N. (2019). Digital Storytelling as a Creative Teaching Method in Promoting Secondary School Students' Writing Skills. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 13(07), pp. 117–128.
- Mangal, K. (2020). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Mayer, R. E., & Estrella, G. (2014). Benefits of emotional design in multimedia instruction. *Learning and Instruction*, 33, 12-18. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.004>
- McDury, J., & Alterio, M. G. (2003). Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning. London: Kogan Page.
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education.
- Münchow, H., & Bannert, M. (2019). Feeling good, learning better? Effectivity of an emotional design procedure in multimedia learning. *Educational Psychology*, 39(4), 530-549.
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427.
- Nassim, S. (2018). Digital storytelling: An active learning tool for improving students' language skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(1), 14-27.
- Nair, V., & Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, 13(17), 9829.
- Navratil, S. D., Kühl, T., & Heidig, S. (2018). Why the cells look like that – the influence of learning with emotional design and elaborative interrogations. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01653>
- Oaksford, M., Morris, F., Grainger, B., & Williams, J.M.G. (1996). Mood, reasoning, and centra executive process. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 22, 477-493
- Oruç, E. , Parmaksız, A. & Açıkgöz, A. (2022). Analysis Of Emotional Eating Status In University Students . *Journal of the Institute of Science and Technology*. 12 (3) , 1322-1330 . DOI: 10.21597/jist.1066339
- Önal, A. (2020). *Çevrim içi İş birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İknâ Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Özdemir, Selçuk 2005, Web ortamında bireysel ve iş birlikli temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12-29
- Özgür, A. (2021). *Çalışma belleği kapasitesi ve duygusal tasarımın çoklu ortam öğrenme materyaline bağlanma üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Pala, F. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Öyküleme Destekli Grup Çalışmasının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Palak, T. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Recall Ellis, H C; Seibert, P S (1995), Emotion and Memory: Effects of Mood States on Immediate and Unexpected Delayed; Varner, L J. *Journal of Social Behavior and Personality*; Corte Madera, CA Vol. 10, Iss. 2, (Jan 1, 1995): 349.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*. 56(4), 487-506.
- Saqr, M., Elmoazen, R., Tedre, M., López-Pernas, S., & Hirsto, L. (2022). How well centrality measures capture student achievement in computer-supported collaborative learning? A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*. 100437.
- Simsek, M. R. (2020). Towards emancipatory L2 instruction: Exploring significant learning outcomes from collaborative digital storytelling. *International Journal of Educational Methodology*. 6(3), 555-569.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In *Collaborative Learning 2.0: Open Educational Resources* (pp. 145-163). IGI Global.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*.(11),269-293.
DOI://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2772/37089
- Şara, P. & Hasanoğlu, G. (2015). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2)
- Talan, T. (2021). The Effect of Computer-Supported Collaborative Learning on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. 9(3), 426-448.
- Tanrıöğen, A. & Türker, Y. (2019). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 47 , 348-369 . DOI: 10.9779/pauefd.514377

- Tanrikulu, F. (2022). Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1090-1105.
- Turgut, B. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında iş birlikli öğrenme modelinin etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Timar Z. Ş. (2020). *Çoklu ortamla değerlendirme materyalinde duygusal tasarımın işe koşulmasının bilişsel yüke ve motivasyona etkileri*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uslu, Ö. (2020). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*. 27, 71-89.
- Wang, M., & Chen, Z. (2022). Laugh before you study: Does watching funny videos before study facilitate learning? *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(8), 4434. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084434>
- Wong, R. M., & Adesope, O. O. (2021). Meta-analysis of emotional designs in multimedia learning: A replication and extension study. *Educational Psychology Review*. 33, 357-385.
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*. 147, 103786.
- Quah, C. Y., & Ng, K. H. (2022). A systematic literature review on digital storytelling authoring tool in education: January 2010 to January 2020. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 38(9), 851-867.
- Ya-Ting Carolyn Yang, Yi-Chien Chen & Hsiu-Ting Hung (2022). Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking, *Computer Assisted Language Learning*. 35:4, 840-862.
- Yıldırım, İ. (2019). *Akademik kontrol odağı ve okula ilişkin tutum ile öğrenmeye dönük tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldız, E., Koçak, G., Ürün Arıcı, N. ve Şimşek, Ü. (2018). Öğrenme amaçlı yazma türlerinden hikâyenin fen bilimleri öğretmen adaylarının genel fizik laboratuvarı dersi başarılarına etkisi. *Vth International Eurasian Educational Research Congress*.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde iş birlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, F. & Karaçöp, A. (2018). İş birlikli öğrenme jigsaw tekniği ile yapılan laboratuvar etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki başarılarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19 (2) , 1-20 . DOI: 10.17679/inuefd.291215
- Yılmaz G. K. (2017). *İş birlikli öğrenmenin ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal katılım becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Muğla.