



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER
DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYELERLE
DESTEKLENMİŞ ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI,
TUTUM, MOTİVASYON, BİLİŞÜSTÜ DÜŞÜNME VE
KARAR VERME STRATEJİLERİNE ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Handan BAŞARAN

**Doç. Dr. Selami YANGIN
Danışman**

**Rize
2019**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Handan BAŞARAN tarafından hazırlanan “*İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş Öğretimin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Biliş Üstü Düşünme Ve Karar Verme Stratejilerine Etkisi*” başlıklı bu çalışma 16/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Selami YANGIN



Üye : Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Kerem ÇOLAK



16.8/2019



Doç. Dr. Almet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 18/06/2019



Handan BAŞARAN

ÖN SÖZ

Tez konusunun seçiminde değerli fikirleriyle bana yol gösteren, araştırma sürecinin her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Selami YANGIN'a, beni yetiştirip büyüten ve bugünlere getiren, hayatımın her döneminde bana destek olan rahmetli babam Kâzım Kaya BAŞARAN'a, annem Melek BAŞARAN'a, anneannem Fatma BUZBUZ'a, ağabeylerim Sinan BAŞARAN'a ve Burhan BAŞARAN'a, eniştem Taner EROL'a, ablam Nalan EROL'a, can dostum Burcu ÜNLÜ'ye saygı, sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Canımın en içi yeğenlerim;

Toprak, Melek, Asya, Kaya Berke, Kerem, Yusuf Rüzgâr, Hilal ve Mina Beren'e ithafen...

Handan BAŞARAN

RİZE 2019

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET.....	12
ABSTRACT.....	13
KISALTMALAR	14
TABLolar LİSTESİ	15
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	21
GİRİŞ.....	22

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	33
1.1. Hikâye Nedir?.....	33
1.2. Dijital Hikâyenin Kapsamı ve Tanımı	34
1.2.1. Dijital Hikâyelerin Öğeleri.....	38
1.2.1.1. Bakış Açısı	38
1.2.1.2. Dramatik Soru	38
1.2.1.3. Duygusal İçerik	39
1.2.1.4. Ekonomi.....	39
1.2.1.5. Hız/Ritim.....	39
1.2.1.6. Seslendirme	40
1.2.1.7. Müzik	40
1.2.2. Dijital Hikâyelerin Oluşturulması	40
1.2.2.1. Hikâye Metninin Yazılması	41
1.2.2.2. Hikâye Akış Şemasının Oluşturulması	41
1.2.2.3. Görselleri Araştırma	41
1.2.2.4. Hikâyeyi Seslendirme	42

1.2.2.5. Dijital Hikâyenin Oluşturulması	42
1.2.2.6. Dijital Hikâyenin Değerlendirilmesi.....	43
1.2.2.7. Dijital Hikâyenin Yayımlanması	43
1.2.3. Dijital Hikâye Hazırlanırken Kullanılan Yazılımlar ve Materyaller.....	45
1.2.4. Dijital Hikâye Türleri	45
1.2.4.1. Bilgilendiri ve Öğretici Hikâyeler	46
1.2.4.2. Kişisel Hikâyeler	46
1.2.4.3. Tarihi Olaylarla İlgili Hikâyeler	46
1.2.5. Dijital Hikâyelerin Öğrenme Ortamına Aktarılması ve Uygulama Basamakları	47
1.3. Bilişüstü (Üstbiliş)	55
1.4. Melbourne Karar Verme Stratejileri	58
1.4.1. Karar Verme Süreci	59
1.4.2. Karar Verme Stratejileri.....	60
1.4.3. Karar Verme Stilleri	61
1.5. Dijital Hikâyelere Yönelik Araştırmalar	62
1.5.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	62
1.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar	63

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	67
2.1. Araştırmanın Modeli	68
2.2. Çalışma Grubu	69
2.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler	71
2.4. Çalışmanın Kapsamı	72
2.5. Çalışmanın 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılma Nedenleri.....	73
2.6. Veri Toplama Araçları	74
2.6.1. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi	74
2.6.2. Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesine İlişkin Açık Uçlu Soru Formu	81
2.6.3. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	82
2.6.4. Motivasyon (Güdülenme) Ölçeği	82
2.6.5. Bilişüstü Düşünme Ölçeği.....	83

2.6.6. Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II	84
2.7. Ders Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması.....	85
2.7.1. Pilot Uygulama.....	85
2.7.2. Asıl Uygulama.....	86
2.7.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yürütülen Uygulama Süreci.....	87
2.8. İç ve Dış Geçerliğin Sağlanması.....	88
2.9. Verilerin Çözümlemesi.....	89

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	91
3.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular	91
3.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	92
3.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	93
3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular	94
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	94
3.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	95
3.3. Karar Verme Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular	96
3.3.1. Melbourne Karar Vermede Özsaygı Ölçeği (Kısım I)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	96
3.3.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Karar Vermede Özsaygı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	97
3.3.1.2. Kontrol Grubunun Karar Vermede Özsaygı Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	98
3.3.1.3. Deney Grubunun Karar Vermede Özsaygı Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	98
3.3.1.4. Deney ve Kontrol Grubunun Karar Vermede Özsaygı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	99
3.3.2. Melbourne Dikkatli Karar Verme Ölçeği (Kısım II)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular	100

3.3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Dikkatli Karar Verme Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	101
3.3.2.2. Kontrol Grubunun Dikkatli Karar Verme Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	101
3.3.2.3. Deney Grubunun Dikkatli Karar Verme Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	102
3.3.2.4. Deney ve Kontrol Grubunun Dikkatli Karar Verme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	102
3.3.3. Melbourne Kaçınan Karar Verme Ölçeği (Kısım II)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	103
3.3.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Kaçınan Karar Verme Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	104
3.3.3.2. Kontrol Grubunun Kaçınan Karar Verme Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	105
3.3.3.3. Deney Grubunun Kaçınan Karar Verme Stili Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	105
3.3.3.4. Deney ve Kontrol Grubunun Kaçınan Karar Verme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	106
3.3.4. Melbourne Erteleyici Karar Verme Ölçeği (Kısım II)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular	107
3.3.4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Erteleyici Karar Verme Stili Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	108
3.3.4.2. Kontrol Grubunun Erteleyici Karar Verme Stili Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	108
3.3.4.3. Deney Grubunun Erteleyici Karar Verme Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	109
3.3.4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Erteleyici Karar Verme Stili Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	110
3.3.5. Melbourne Panik Karar Verme Ölçeği (Kısım II)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular	111
3.3.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Panik Karar Verme Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	111

3.3.5.2. Kontrol Grubunun Panik Karar Verme Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	112
3.3.5.3. Deney Grubunun Panik Karar Verme Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	113
3.3.5.4. Deney ve Kontrol Grubunun Panik Karar Verme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	113
3.4. Motivasyon (Güdülünme) Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular	114
3.4.1. Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	115
3.4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	115
3.4.1.2. Kontrol Grubunun Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	116
3.4.1.3. Deney Grubunun Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	117
3.4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	117
3.4.2. İlgi, İstek ve İhtiyaçlara Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	119
3.4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	119
3.4.2.2. Kontrol Grubunun İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	120
3.4.2.3. Deney Grubunun İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	121
3.4.2.4. Deney ve Kontrol Grubunun İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	121
3.4.3. Özgüvene Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	123
3.4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	123

3.4.3.2. Kontrol Grubunun Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	124
3.4.3.3. Deney Grubunun Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	125
3.4.3.4. Deney ve Kontrol Grubunun Özgüvene Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	125
3.4.4. Başarıya Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	126
3.4.4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	127
3.4.4.2. Kontrol Grubunun Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	128
3.4.4.3. Deney Grubunun Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	128
3.4.4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Başarıya Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	129
3.4.5. Hedefe Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	130
3.4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Hedefe Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	131
3.4.5.2. Kontrol Grubunun Hedefe Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	131
3.4.5.3. Deney Grubunun Hedefe Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	132
3.4.5.4. Deney ve Kontrol Grubunun Hedefe Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	133
3.4.6. Toplam Motivasyon Puanlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	134
3.4.6.1. Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Motivasyon Puanlarına Yönelik Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	134
3.4.6.2. Kontrol Grubunun Toplam Motivasyon Puanlarına Yönelik Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	135

3.4.6.3. Deney Grubunun Toplam Motivasyon Puanlarına Yönelik Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	136
3.4.6.4. Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Motivasyon Puanlarına Yönelik Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	136
3.5. Bilişüstü Düşünme Becerileri Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular	137
3.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Bilişüstü Düşünme Becerileri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	138
3.5.2. Kontrol Grubunun Bilişüstü Beceriler Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	139
3.5.3. Deney Grubunun Bilişüstü Beceriler Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	139
3.5.4. Deney ve Kontrol Grubunun Bilişüstü Beceriler Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	140
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
KAYNAKLAR	159
EKLER	189
Uygulama İzin Belgeleri (Araştırmacılar)	190
Uygulama İzin Belgeleri (Aileler).....	194
Uygulanan Ölçme Araçları.....	196
Deney ve Kontrol Grubundaki Derslerin Uygulama Planları ve Etkinlikleri.....	205
Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Fotoğrafları.....	246
ÖZ GEÇMİŞ	248

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Selami YANGIN

Hazırlayan: Handan BAŞARAN

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 248

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYELERLE DESTEKLENMİŞ ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI, TUTUM, MOTİVASYON, BİLİŞÜSTÜ DÜŞÜNME VE KARAR VERME STRATEJİLERİNE ETKİSİ

Bu çalışmada dijital hikâyelerle desteklenmiş ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, karar verme stratejileri, bilişüstü düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile tasarlanmıştır. Ulaşılan nicel veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programında çözümlenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin başarı ve tutum puanları, karar verme stratejileri, bilişüstü düşünme ve güdülenme düzeyi puanları diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ve anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, dijital hikâyelerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, karar verme stratejileri, bilişüstü düşünme ve güdülenme düzeylerinin yüksek olmasını sağlama açısından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre yürürlükte olan ve öğrenci merkezli olduğu bilinen resmi programın öğrencilerin başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve öz-karar verme stratejilerini geliştirmede yetersiz olduğu ve öğrencilerin daha çok kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, İlkokul, Dijital Hikaye, Başarı, Tutum, Karar Verme Stratejileri, Bilişüstü Düşünme, Motivasyon (Güdülenme).

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Elementary Education

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN

Author: Handan BAŞARAN

Year: 2019

Pages: 248

ABSTRACT

THE EFFECT OF 4TH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE SUPPORTED BY DIGITAL STORIES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT, ATTITUDES, MOTIVATION, METACOGNITIVE THINKING AND DECISION MAKING STRATEGIES

In this study, it is aimed to investigate the effect of 4th grade social studies course supported by digital stories on students' academic achievement, attitudes, decision making strategies, and metacognitive thinking and motivation levels. The study was designed with a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. The quantitative data were analyzed by SPSS 20.0 statistical package program. In the study, achievement and attitude scores, decision-making strategies, metacognitive thinking and motivation level scores of the experimental group students were found to be significantly higher than the students in the other group. This result revealed that teaching with digital stories is more effective in providing students with a high level of academic achievement, attitude, decision-making strategies, metacognitive thinking and motivation. According to this result, it was determined that the official program which is known to be student-centered is inadequate in improving students' achievement, attitude, motivation, metacognitive thinking and self-decision making strategies and causes students' avoidant, suspensive and panic decision-making styles to increase.

Key Words: Social Studies, Primary School, Digital Story, Achievement, Attitude, Decision Making Strategies, Metacognitive Thinking, Motivation.

KISALTMALAR

akt	: Aktaran
CDS	: Center for Digital Storytelling
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ed	: Editör
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Veri Sayısı
p	: Anlamlılık Değeri
s	: Sayfa
SPSS	: Statistical Packages For The Social Sciences
sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
t	: t değeri
X	: Aritmetik Ortalama
Z	: Wilcoxon Değeri

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1.	Geleneksel Hikâyelerle ile Dijital Hikâyelerin Karşılaştırılması	35
Tablo 2.	Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Belirlenen Dijital Hikâye Süreci Aşamaları	44
Tablo 3.	Üstbilişin Seviyeleri.....	56
Tablo 4.	Bilişüstü Beceriye Sahip Olan ve Olmayan Kişiler Arasındaki Farklılıklar	57
Tablo 5.	Deneysel Süreçte Kullanılan İşlem ve Ölçme Araçları	69
Tablo 6.	Çalışma Grubu İçin Rize İli Merkez İlçede Bulunan Okulların İstatistikî Bilgileri	70
Tablo 7.	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikler.....	71
Tablo 8.	Konu Başlıkları ve Kazanım Süreleri	72
Tablo 9.	Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu	76
Tablo 10.	Öğretmenlerin Uygunluk Açısından Maddelerle İlgili Görüşleri	77
Tablo 11.	Madde Güçlük İndeksi ve Ayırıcılık Gücü İndeksi Değerleri	78
Tablo 12.	Madde Analizi Terimleri ve Açıklamaları	79
Tablo 13.	Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesi Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 14.	Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	91
Tablo 15.	Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	92
Tablo 16.	Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	93
Tablo 17.	Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	94
Tablo 18.	Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	94

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Puanlarının Öntest, Sontest Değerleri ve Farklarının Karşılaştırılması	95
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Vermede Özsaygı Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	97
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-saygı Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	97
Tablo 22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-saygı Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	98
Tablo 23. Deney Grubu Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-saygı Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	98
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-saygı Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	99
Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının Dikkatli Karar Verme Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	100
Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkatli Karar Verme Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	101
Tablo 27. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkatli Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	101
Tablo 28. Deney Grubu Öğrencilerinin Dikkatli Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	102
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkatli Karar Verme Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	103
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınan Karar Verme Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	104
Tablo 31. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaçınan Karar Verme Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	104
Tablo 32. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaçınan Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	105
Tablo 33. Deney Grubu Öğrencilerinin Kaçınan Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	105
Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaçınan Karar Verme Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	106

Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarının Erteleyici Karar Verme Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	107
Tablo 36. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erteleyici Karar Verme Stili Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	108
Tablo 37. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erteleyici Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	108
Tablo 38. Deney Grubu Öğrencilerinin Erteleyici Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	109
Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erteleyici Karar Verme Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 40. Deney ve Kontrol Gruplarının Panik Karar Verme Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	111
Tablo 41. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Panik Karar Verme Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	112
Tablo 42. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Panik Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	112
Tablo 43. Deney Grubu Öğrencilerinin Panik Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	113
Tablo 44. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Panik Karar Verme Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	113
Tablo 45. Deney ve Kontrol Gruplarının Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	115
Tablo 46. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	115
Tablo 47. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 48. Deney Grubu Öğrencilerinin Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 49. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	118

Tablo 50. Deney ve Kontrol Gruplarının İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	119
Tablo 51. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	119
Tablo 52. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	120
Tablo 53. Deney Grubu Öğrencilerinin İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 54. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 55. Deney ve Kontrol Gruplarının Özgüvene Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	123
Tablo 56. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	123
Tablo 57. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	124
Tablo 58. Deney Grubu Öğrencilerinin Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	125
Tablo 59. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özgüvene Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	125
Tablo 60. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarıya Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	127
Tablo 61. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	127
Tablo 62. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	128

Tablo 63. Deney Grubu Öğrencilerinin Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 64. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarıya Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	129
Tablo 65. Deney ve Kontrol Gruplarının Hedefe Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	130
Tablo 66. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedefe Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	131
Tablo 67. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedefe Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları.....	131
Tablo 68. Deney Grubu Öğrencilerinin Hedefe Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları.....	132
Tablo 69. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedefe Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	133
Tablo 70. Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	134
Tablo 71. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	134
Tablo 72. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	135
Tablo 73. Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları	136
Tablo 74. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	136
Tablo 75. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişüstü BeceriPuanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları	138
Tablo 76. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilere Yönelik Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları	138
Tablo 77. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilere Yönelik Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları.....	139
Tablo 78. Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilere Yönelik Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları.....	139

Tablo 79. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilere Yönelik Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	140
Tablo 80. Dijital Hikâye Uygulamasının Araştırmada Kullanılan Bağımlı Değişkenler Üzerinde Oluşturduğu Etki Büyüklüğü Değerleri	141



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dijital hikâyelerin öğeleri	38
Şekil 2. Araştırma sürecinin gerçekleştirilmesinde izlenen adımlar	67



GİRİŞ

Tez çalışmasının bu başlığı altında araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, alt problemler, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve önemli görülen kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilim ve teknolojide meydana gelen baş döndürücü değişim, toplumun çağdaş uygarlık düzeyinin artmasını sağlamış ve insanlara bir çok alanda olanak sunmuştur (Öğüt, 2003: 9). Teknolojinin her alanda önemini hissettirdiği bir çağda, teknolojiyi eğitim ortamlarına uyarlamak ve öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanmak çağa uygun bireyler yetiştirmek bakımından önemli bir adımdır (Yamaç, 2015). Birçok öğrencinin bilgisayar kullanımındaki uzmanlık düzeyi, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin düzeyini aşmış durumdadır (Sylvester ve Greenidge, 2009). Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çekebilmek için sınıflarda teknolojiyi kullanmaları 21. yüzyıl okuryazarlık öğretimi açısından oldukça önemli bir durumdur (Hett, 2012). Eğitim-öğretim ortamlarının teknolojik araç-gereçlerle düzenlenmesi ve geliştirilmesi, eğitimin hayatla bütünleştirilmesi adına bir zorunluluktur (Leu ve Kinzer, 2000; Michalski, Hodges ve Banister, 2005; Schofield, 1995). Bu bağlamda eğitim-öğretim programlarını daha kalıcı ve anlamlı hale getirebilmek için öğretim teknolojilerinden ve geliştirilen araç-gereçlerden yararlanmak gereklidir (Bozkurt, 2008; Çepni, Ayvacı ve Bacanak, 2004). Teknoloji, eğitim yolu ile öğrencinin tüm becerilerini ortaya çıkararak, öğrencinin bilgiyi kolay kavrayabilmesine yardımcı olmaktadır (Alkan, 2005; Çilenti, 1995; Fidan, 2008; Seferoğlu, 2013; Yurdakul, 2009).

İletişim ve bilgisayar teknolojisinin hızla gelişmesiyle günlük hayat kolaylaşmakta, öğrenme-öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır (Yakar, 2005). Yapılan araştırmalara göre yaparak-yaşayarak öğrenme en iyi öğrenme anlayışı ve uygulamalarından biridir (Demirel, 2004; Küçükahmet, 2001; Taşpınar, 2004; Yiğit, 2004). Bu anlayışa göre öğrenme,

öğrencilerin öğretmenler tarafından aktarılan bilgileri aynen almaları şeklinde değil, aktarılan bilgiyi öğrencinin kendi algı süzgeçinden geçirip var olan önbilgileriyle birleştirip yorumlaması şeklinde olmaktadır (Aydoğmuş, Sarıkoç ve Berber, 2010; Yakar, 2005). Öğretim teknolojilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla öğrencilerin pasif izleyici konumundan çıkarılarak teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşmayı bilen bireyler olarak yetiştirilmelerine katkı sağlayacaktır (Tezci ve Perkmen, 2013). Günümüzde öğrencilerin televizyon, bilgisayar, internet gibi teknolojik imkanlarla yetişmesi nedeniyle dersin geleneksel yöntemlerle işlenmesi zorlaşmakta, öğrencilerin bu durumu dikkate alınarak derslerde kullanılacak materyallerin teknoloji destekli şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimde materyal kullanımı öğretim sürecinin daha verimli, kalıcı ve zevkli olması bakımından önemlidir (Çepni vd., 2004; Demirel, 2004).

En eski ve en güvenilir öğretme araçlarından biri olan hikâyeler, farklı dönemlerde farklı boyutlarda kullanılsa da farklı kültürlerdeki insanlar arasında bilgiyi aktarmak ve anlamak için eğitsel bir yöntem olmaya devam etmektedir (İşman, 2005; Wang ve Zhan, 2010). Üstünoğlu'na (1990) göre öğretmenlerin öğretim süreci içerisindeki en önemli görevlerinden birisi de soyut kavramlar içeren bir dersi somutlaştırmak, öğrencinin öğrendiği bilgiyi hikâyeler aracılığı ile günlük yaşamla ilişkilendirmesine yardımcı olmaktır. Teknolojik ürünlerin hayata girmesi ile hikâye anlatımı, dijital hikâye anlatımına dönüşmüş ve böylelikle dijital hikâyecilik anlayışı ortaya çıkmıştır (Garrety, 2008). Dijital hikâyeler, bir senaryo metnine ses, görsel, müzik gibi çoklu medya araçlarının eklenmesiyle oluşturulur (Banaszewski, 2005). Dijital hikâyecilik, teknolojik gelişmeler ve dijital medyanın yaygınlaşması sonucunda ortaya çıkan, öğretmen ve öğrencilere yönelik etkili bir öğretme-öğrenme aracıdır (Robin, 2008). Dijital hikâye anlatımının, öğrenci merkezli öğretimi desteklediği, öğrencilerin öğretmenlere göre daha aktif olduğu, öğretme-öğrenme sürecinin daha verimli olması için etkili stratejilerin geliştirilebileceği düşünülmektedir (Alexander, 2011; Chung, 2006; Miller, 2010; Ohler, 2013; Robin, 2008; Xu, Park ve Baek, 2011).

Öğretim hedeflerinin teknoloji ile bütünleşmesiyle eğitime destek olan dijital hikâyeler eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında kullanılarak öğrencilerin kendi ve sosyal dünyalarını anlatmaya yardımcı olmakla birlikte öğrenen merkezli güçlü ve etkili bir iletişim aracı olarak işlev görür (Condy, Chigona, Gachago ve Ivala, 2012; Kulla-Abbott ve Polman, 2008; Merritt, 2006; Torres, Ponce ve Pastor, 2012). Öğretmenlerin özellikle soyut içeriğe sahip kavram ve konuları somutlaştırmak ve daha anlaşılır hale getirmek için sınıflarda kendi oluşturdukları hikâyeleri kullanmaları veya öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarını istemeleri öğretim sürecinin daha etkili ve anlamlı hale getirebileceği düşünülmektedir (Ohler, 2013; Robin, 2008). Kulla-Abbott'a (2006) göre öğrenciler yeni hikâyeler yazdıkça ve yeni araçlar kullandıkça birbirleri ve öğretmenleri ile iletişim ve etkileşim halinde olmaktadır.

Kahraman'a (2013) göre ise dijital hikâyeler dersin işlenişine katkı sağlamakla birlikte öğrencilerin konuları anlamalarını kolaylaştırmakta, günlük yaşamla bağlantı kurmalarını geliştirmekte, öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayarak öğrenme ortamını daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Bu araçlar, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki ve kültürlerindeki deneyimlerini hikâyeleştirip ev, okul ve toplum bağlamlarında okuryazarlık kimliğini yapılandırmasında önemli bir role sahip olmaktadır (Foley, 2013; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010). Yapılan araştırmalara göre hikâyeler, çocuğun dil gelişimini desteklemekle birlikte sosyal gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2000; Morris, Taylor ve Wilson, 2000). Bu tür eğitim teknolojisi araçlarının kullanımı, teknolojinin dersle bütünleşmesini sağlayarak öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmasına olanak sunmaktadır (Huff, 2009; Renda ve Sprouse, 2010; Robin, 2007).

Dijital hikâyeler, öğrencilere yaratıcılıkları ölçüsünde bir öğrenme deneyimi yaşamalarını ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesiyle eğitim ve toplum kültürü arasında ilişki kurmalarını sağlayarak hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmektedir (Beckmann Wells, 2013; Jenkins ve Lonsdale, 2007). Eğitim ile hayat arasında kurduğu ilişkiyle geleneksel okuma-yazma becerilerinin yanı sıra 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin de eğitime uyarlanmasına katkıda bulunmaktadır

(Angay-Crowder, Choi ve Yi, 2013; Banaszewski, 2005; Demirer, 2013; Jenkins ve Lonsdale, 2007; Kieler, 2010; Nixon, 2009; Ohler, 2005; Sylvester ve Greenidge, 2009; Xu vd., 2011; Wan ve Gut, 2008). Sonuç olarak yukarıda yazılı açıklamalardan da görüldüğü üzere günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuryazarlığın doğası da değişime uğramıştır. Geçmişte sadece kâğıt ve kaleme dayalı yazılı metinlerden oluşan okuryazarlık günümüzde çok biçimli metinlere (çevrimiçi dergiler, bloglar vs.) doğru bir eğilim ve değişim göstermiştir. Öğrencilerin bilgisayar ortamında resim, ses ve müzikleri birleştirmesiyle oluşan dijital hikâyeler yazma öğretiminde de kullanılmaktadır.

Teknolojinin gelişmesiyle bireylerin günümüzde nasıl bir okuryazarlık eğitimi alacağı araştırmacıların merak ettiği bir konu haline gelmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ve küçük yaşlardan itibaren bilgisayar, internet gibi teknolojik araçlarla iç içe olan öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ve teknolojiden faydalanamayan öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri arasındaki farkın artış gösterdiği düşünülebilir. Bu kapsamda yazma öğretimi, bireylerin sosyal hayata katılımı ve akademik kariyerleri için oldukça önemli bir konudur. Dezavantajlı bölgelerde öğrenim görmekte olan çocukların dijital hikâyeler sayesinde hem geleneksel yazma becerilerinin hem de yeni okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Dijital hikâyelerin kullanılmasıyla sınıfta zengin bir öğrenme ortamı oluşmakta ve öğrencilerin öğrenme tecrübelerine yeni bir pencere açılmasına olanak sağlanmaktadır (Sadik, 2008). Öğrenme esnasında kullanılan duyu sayısı arttıkça öğrenme hızı artmakta, etkili ve kalıcı olmaktadır (Kahraman, 2007; Kaya, 2005). Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkenlerden biri motivasyondur (Bozkurt, 2008). Yapılan araştırmalara göre günümüzde öğrenme ortamlarında önemli bir yeri olan ve çeşitli derslerde kullanılmaya başlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin başarılarını, ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığı ortaya konmuştur (Doğan, 2012; Doğan ve Robin, 2009; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Sadik, 2008). Şen'e (2001) göre teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması, öğretim sürecine destek olmanın yanında, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak için elverişli bir yöntemdir. Ayrıca dijital hikâyeler

müfredata uygun düzenlenen ders içeriğindeki pedagojik ve teknik niteliklerin çoğunu karşılamakla birlikte öğrencilerin akademik başarısını arttırmakta, öğrenme ortamını anlamlı hale getirmektedir (Gordon, 2011; Miller, 2009).

Öğrencilerin en önemli duyuşsal özelliklerinden biri de tutumlarıdır (Brown, 2001; Stern, 1983). Öğrencilerin bir ders ya da bir konuya ilişkin olumlu tutum içinde olmaları onların başarılı olmasına katkı sağlarken, olumsuz tutum içinde olmaları ise başarısızlığa neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin okula karşı tutumu ile akademik başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermekte ve derse yönelik tutuma göre başarının nasıl değiştiğini ortaya koymaktadır (Alkan ve Erdem, 2013; Bektaşlı, 2013; Candeias, Vilia, Neto ve Ingles, 2014; Chiesi ve Primi, 2010; Çelik, Eroğlu ve Selvi, 2012; Güler, Çakmak ve Kavak, 2013; Köse, 2013; Xu, Villafane ve Lewis, 2013).

Bir toplumun varlığını idame ettirebilmesinde ve gelişmesinde en önemli etkenlerden biri de amaçlarına uygun yetişen bireylerdir (Taymaz, 2000). İnsan ile yaşam arasında bir köprü konumunda olan eğitim, toplumdaki gelişme ve değişme hızına bağlı olarak insanın eğitilmesinde de önem arz etmektedir (Alkan, 2005). Eğitim kurumlarının en önemli görevi, kişilerin, kültürel, teknolojik ve ekonomik açıdan çağa ayak uydurmalarını sağlamak, kendilerini, toplumu, hayatlarını ve içinde bulundukları mevcut şartları anlamalarını ve bunlara uyum sağlamaları için karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmaktır (Cenkseven ve Vural, 2007). Kuzgun'a (1993) göre karar verme, bir ihtiyacı karşılamak ya da bir problemi çözüme kavuşturmak için bireyin karşısına birden fazla seçenek çıktığı zaman sorunu ortadan kaldıracak bir yönelişi olarak tanımlanabilir.

İnsanın en önemli yaşam becerilerinden biri olan karar verme, zihinsel bir süreç olup akıl, düşünce, bilinç ve irade yetisine sahip olan insana özgü bir davranıştır. İnsanların bütün eylem ve davranışları, bilinçli ya da bilinçsiz yapılan karar verme işlemi sonucunda oluşur. Doğru verilen kararlar, insan yaşamını olumlu yönde etkilerken, yanlış verilen kararlar ise olumsuz yönde etkiler. Gün geçtikçe daha karmaşık bir hal alan sosyal ilişkilere dahil olan bir insan, sürekli bir sorun ve seçenekle karşı karşıya gelmekte, kendisi için yerinde ve doğru kararı vermek durumunda kalmaktadır (Çoban ve Hamamcı, 2006). Kişinin karar verme

davranışında bulunurken kullanmış olduğu stratejiler ve stiller gün geçtikçe önemli hale gelmektedir. İnsanın içinde bulunduğu kişisel ve toplumsal şartlar karar verme davranışına ve stillerine etki etmektedir. Kişinin hayatından tatmin olması ve kendisini geliştirebilmesi için yerinde ve etkili karar verme becerisine sahip olması yönünde desteklenmesi gerekir (Deniz, 2002; Eldeleklioğlu, 1996; Ersever, 1996). Çocuklar ve gençlere yönelik yapılan araştırmalar sonucunda uygun ve etkili karar vermenin geliştirilebileceği ve öğrenilebileceği ortaya konulmuştur (Ersever, 1996).

Bu araştırmanın yapı taşlarından biri de bilişüstü düşünme kavramıdır. Senemoğlu'na (2011: 575) göre bilişüstü, *“bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir”*. Bilişüstü terimi, öğrenme, kavrama, fikir yürütme, problem çözme gibi bilişsel süreçleri gözlemek ve düzenlemek için kullanılır (Metcalf ve Shimamura, 1996). Bilişüstü öğrenme sürecini planlama, izleme, değerlendirme, yanlışları düzeltme, kullanılan stratejilerin yararlı olup olmadığını kontrol etme ve sürecin farkında olma gibi bileşenlerden oluşmakta olup (Özsoy, 2007) kişinin bilgisini en stratejik halde kullanmasını ve böylelikle en etkili performansı sergilemesini sağlar (Gourgey, 2002). Bilişüstünün bir bilgiyi ya da konuyu öğrenme açısından önemi birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür. Demircioğlu (2008), öğrenme ortamlarının bilişüstü bilgi ve beceriyi arttıracak şekilde hazırlanıp bilişüstü yaşantıların sağlanması halinde öğrenmede ve başarıda artış sağlanacağını, Hartman (1998: 2) ise bilişüstünün önemine vurgu yaparak, bilgiyi kazanma, kavrama, hatırlama ve uygulama gibi birçok unsuru etkilediğini savunmuşlardır (Akın, Abacı ve Çetin, 2007: 657). Araştırmalar bilişüstünün, öğrencilerin sadece bir konuyu öğrenmeleri için değil, bunun yanında okuma, yazma, sosyal bilimler ve matematik gibi özel alanlarda da yararlı olduğunu (Xiao, 2007: 21) aynı zamanda akademik başarı ile de aralarında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Alemdar, 2009; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Balcı, 2007; Canca, 2005; Demirel ve Turan, 2010; Deseote, Roeyers ve Buysse, 2001; Diken, 1993; Gelen, 2003; Gourgey, 2001; Koç ve Karabağ, 2013; Kuiper, 2002; Küçük Özcan, 2000; Laskey ve Hetzel, 2010; Lin, 2001; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Mevarech ve Kramarski, 2003; Netto ve Vallente, 1997; O'neil

ve Abedi, 1996; Özbilgin, 1993; Schraw ve Graham, 1997; Yabaş ve Altun, 2009; Young ve Fry, 2008; Yurdakul, 2004; Yurdakul ve Demirel, 2011).

Dijital devrimle birlikte insan yaşamı; yeni yaşam tarzları, değişen alışkanlıklar ve farklı sosyal ve kültürel gereksinimlere duyulan ihtiyaç giderek çeşitlenip artmaktadır (Giddens, 2010a; Giddens, 2010b; Tarhan, 2013). Bu kültürel çeşitlilik ve hızlı değişim karşısında eğitim politikaları da öğrencilerin bireysel farklılık ve tercihlerine duyarlı bir şekle dönüşmelidir (Arı, 2011; Ögüt, 2003: 12). Teknolojide oluşan değişimin etkisiyle insanlar, günlük yaşamlarının büyük bir kısmını söz, müzik ve görsellerin bir arada olduğu çoklu iletişim araçlarıyla geçirmektedirler (Tüzel, 2012; Tüzel 2013). Bu değişim, öğrencilerin metin algısını, yazılı metinlerden, birden fazla duyu organına hitap eden dijital ortama aktarılmış metinlere doğru kaydırmıştır (Yee ve Hargis, 2012). Ortaya çıkan bu metin türlerinden biri de dijital hikâyelerdir (Hull ve Nelson, 2005; More, 2008; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; Vinogradova, 2011). Alan yazına bakıldığında dijital hikayelerin olumlu yönde etki ettiği pek çok özellik göz önünde bulundurulursa öğretimsel bakımdan uygulama çeşitliliğinin yetersizliği önemli bir sorun olarak düşünülebilir. Bu araştırmanın dijital hikâyelerin Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kullanılmasına kolaylık sağlamanın yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, motivasyonları, biliş üstü düşünceleri ve karar verme stratejileri üzerindeki etkisinin araştırılması bakımından da önemli görülmektedir. Bu araştırma ile öğrenme sürecini daha eğlenceli, verimli ve anlamlı bir sürece dönüştürerek Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine özgün açıklamaların kazandırılmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasında, dijital hikâyelerle desteklenmiş öğrenme ortamının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, motivasyonları, biliş üstü düşünceleri ve karar verme stratejileri üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Dijital hikâyelerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin “*Uzaktaki Arkadaşlarım*” ünitesindeki başarıları, tutumları,

motivasyonları, bilişüstü düşünmeleri ve karar verme stratejilerine anlamlı etkisi bulunmakta mıdır?

Alt Problemler

1. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu uygulamalardan bağımsız tekniklere yer verilen kontrol grubundaki öğrencilerin öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

2. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve bu uygulamalardan bağımsız tekniklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest tutum puanları ile sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve bu uygulamalardan bağımsız tekniklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest karar vermede özsaygı, dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, panik karar verme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

4. İlkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve bu uygulamalardan bağımsız tekniklerin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest - sontest takdir edilmeye, ilgi, istek ve ihtiyaçlar, özgüvene, başarıya ve hedefe yönelik motivasyon ve toplam motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

5. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve bu uygulamalardan bağımsız tekniklerin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest - sontest bilişüstü düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Teknolojide meydana gelen değişiklik geleneksel hikâyelerin yerini çoklu ortam öğelerinin (metin, resim, müzik, seslendirme, efekt, grafik vb.) kullanıldığı dijital hikâyelere bırakmıştır. Dijital hikâyeler, çoklu ortam öğelerinin çeşitli

programlar yardımıyla birleştirilip düzenlenerek dijital ortama aktarılmasıyla oluşturulmaktadır. Teknolojinin sınıf ortamında kullanılması, öğrencilerin dikkatini çekmekte ve ders ortamını eğlenceli bir ortama dönüştürmektedir. Bu bağlamda dijital hikâyelerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasıyla öğrencilerin derse olan ilgisinin artması, ders içeriklerinde yer alan soyut kavram ve konuların somutlaştırılması ve kalıcı öğrenmenin oluşması sağlanacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bilim ve teknolojiye yaşanan değişimle birlikte insanların ilgi ve ihtiyaçlarının da değiştiği, öğrenme-öğretme yöntem ve yaklaşımlarında yenilikler ve gelişmeler olduğu, bu değişimle birlikte araştıran, gözlem yapan, bilgiyi üreten ve günlük yaşamda kullanabilen, girişimci, problem çözebilen, eleştirel düşünen, kararlı, empati yapabilen, topluma faydalı vb. özelliklerde bireylerin yetiştirilmesinin yanında değişimi ve sürekliliği algılayan, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, yenilikçi düşünen, karar verme, iletişim ve işbirliği gibi becerilere de sahip olan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Dolayısıyla bireylerin bu becerileri kazanmasını sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Bu kapsamda dijital hikâyeler; bu becerilere odaklanan ve bilgi teknolojileriyle bütünleşmiş, düşük maliyetli bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Sadık, 2008). İlgili alan yazın taraması sonucu yurt içinde dijital hikâyelerin Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kullanılmasıyla ilgili çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu tez çalışması, bu kuramsal dayanaklar çerçevesinde; dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını ve bilişüstü düşünme becerilerini nasıl etkilediğini ve karar verme stratejileri ile motivasyon ve alt türlerinden hangisi üzerinde anlamlı etkisinin bulunduğunu ve tüm değişkenlerde hangi etki gücüne sahip olduğunu ortaya koyması açısından oldukça önemli görülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencileri başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve karar verme stratejilerine yönelik ölçme araçlarını yanıtlarken sorulara içten ve samimi yanıtlar vermişlerdir.

2. Araştırmanın problemini ve çözümünü etkileyebilecek dış etkenler, her iki grubu da aynı düzeyde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Rize il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfına devam eden 20'si deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Dijital hikâyelerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin başarıları, tutumları, motivasyonları, karar verme stratejileri ve bilişüstü becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için yapılan uygulama haftada üç saat olmak üzere toplam altı hafta ile sınırlıdır.

3. Uygulama süresince 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının dördüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlarla, araştırmacının bu kazanımlara dayalı hazırlamış olduğu dijital hikâye etkinlikleri ve ders planları ile sınırlıdır. Dolayısıyla araştırmanın kapsam geçerliliği, “*Uzaktaki Arkadaşlarım*” ünitesi içerisinde yer alan kazanımları içermektedir.

4. “*Uzaktaki Arkadaşlarım*” ünitesinde belirlenen kazanımların ölçüldüğü başarı testi, Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, motivasyon (güdülenme), bilişüstü ve Melbourne Karar Verme I-II ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

5. Araştırmanın alan yazını, yurt içi ve yurt dışı ulaşılabilen bildiri, tez, makale, kitap ve çeşitli web sitelerindeki yazılı-görsel kaynaklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dijital Hikâye: Belirli bir konu üzerinde kısa bir hikâye anlatmak için kullanılan görsel, video, sesli anlatım ve müzik gibi çeşitli çokluortam araçlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan birkaç dakikalık anlatılardır (Robin, 2008).

Başarı: Bir kişinin ya da öğrencinin istenilen bir duruma, sonuca ulaşması için katettiği ilerlemedir (Wallace, 2009; Wollman, 1973).

Tutum: Bireyin sahip olduğu değerler dizisine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir (Katz, 1967).

Motivasyon: En genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2003).

Karar Verme: Sonuçlandırılması gerekli olan bir veya birden fazla sorunun tüm boyutlarıyla değerlendirilerek en uygun sonucun alınabileceği seçeneğin belirlenmesidir (Bağırkan, 1983).

Bilişüstü/Üstbiliş: Kişinin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisi, bu süreçlerin farkında olması, onları denetlemesi, kontrol etmesi ve değerlendirmesidir (Cardella-Elewar, 1995).



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Hikâye Nedir?

Yapılan araştırmalara göre hikâyenin birden fazla tanımı bulunmaktadır. Hikâye, bir olay ya da bir düşünce ile ilgili sade bir dille anlatılan lirik bir yazın sanatıdır (Uçan, 2002). Gündüz'e (2013) göre hikâye, bir ya da birden fazla kişinin yaşadığı bir olayı, akıcı ve yoğun bir şekilde anlatan kurgusal bir yazı türüdür. Simmons'a (2008) göre hikâye, kişinin kendi deneyimlerine, edebi eserlere ya da geleneklere dayanır. Özkaya'ya (1985) göre hikâyeler, kişinin başından geçen ya da tasarlanan bir olayı içerebileceği gibi belli bir düşünce ya da dünya görüşüne de dayanabilir ancak hikâyede işlenen fikir "*meyvenin içindeki besleyici gıda gibi*" olmalıdır. Hikâye, gerçek ya da kurgulanmış bir olayın sözlü ya da yazılı anlatılmasıdır (TDK, 2005).

Toplumlar tarih boyunca çeşitli yöntemlerle hikâyeler anlatarak, sosyal değerlerini, kültürlerini, örf ve adetlerini kuşaktan kuşağa aktarmış, böylece toplumlarda ortak kültür ve anlayışın oluşmasına katkı sağlamıştır (Akyol, 2011: 162; Barker, 1985). Anlatılan bu hikâyelerin hepsi öğretme-öğrenme amacıyla kullanılan bir iletişim türüdür (Meyer ve Bogdan, 2001). Hikâyeler, insanların duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, aktarılan mesajı algılayan bir dinleyici topluluğuna sahip olmak için kullanılan yöntemlerden biridir (Koki, 1998).

Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri de soyut kavramlar içeren bir dersi somutlaştırmak, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmesini sağlamak, geleneksel yöntemle işlenen sıkıcı ders ortamını zevkli hale getirmektir (Üstünoğlu, 1990). Öğrencinin öğrenirken keyif alacağı, olumlu davranış geliştireceği bir öğretim ortamının oluşması için kullanılacak araçlardan biri de hikâyelerdir (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006). Bir olayın ya da düşüncenin aktarılmasında evrensel bir yöntem olan hikâyeler, tüm

öğretim programlarında kullanılabilecek etkili bir araçtır (Oğuzkan, 2001). Hikâye anlatımı ile öğrencilerin iletişim ve okuryazarlık becerileri gelişmekte, duygu ve tecrübelerini eğlenceli bir yöntemle paylaşmaları sağlanmaktadır (Huffaker, 2004). Hikâye etkinlikleriyle öğrencilere, problem çözme, yaratıcılıklarını geliştirme, hayal güçlerini ortaya koyma, içsel yaşantılarını yansıtmaya olanağı sağlanmaktadır (Zembat ve Zülfikar, 2006). Anlatılan hikâyeler, öğrencileri bulundukları ortamdan başka bir ortama götürerek hayal dünyalarını geliştirmektedir (Güneş, 2007: 217). Hikâyeler, içeriğinde anlatılan olaylardan hareketle öğrencilerin, çevrelerindeki olayları fark etme, algılama ve anlamlandırma yoluyla zihinsel yeteneklerini kullanarak bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda hikâyeler, öğrencilerin dikkat, seçme, bilgiyi yapılandırma ve yorumlama gibi bilişsel işlevlerinin gelişimi açısından önemli bir role sahip olduğu belirtilebilir (Bendt ve Bowe, 2000; Işıtan ve Turan, 2014; Temizkan, 2011)

1.2. Dijital Hikâyenin Kapsamı ve Tanımı

Geleneksel hikâye, eğitimin en eski biçimi olarak kabul edilmiş ve çocukları eğitmek için kullanılmıştır (Yoon, 2013). Günümüzde ise yeni nesil hikâye anlayışı resim, müzik ve ses gibi öğelerle entegre edilen dijital hikâyelerden oluşmaktadır (Hett, 2012). Dijital hikâye, geleneksel hikâyelerin günümüz teknolojisi kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış halidir (Matthews, 2008). Görüntü, video, ses, metin, müzik gibi çoklu ortam araçlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan dijital hikâye 2-5 dakika arası bir video şeklinde bilgisayarda ya da online ortamda izlenebilir hale gelmektedir (Chung, 2007; Dush, 2009; Robin, 2008). Dijital hikâyeler, geleneksel yazma yöntemlerinin kullanılmasıyla kişisel deneyimler ya da bir konuda yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bilgilerle oluşturulan dikkat çekici bir hikâyenin çoklu medya öğeleriyle birleştirilerek dijital ortama aktarılmasıyla oluşturulmaktadır (Garrety, 2008; Hubbell, 2011; Pierotti, 2006; Robin, 2008; Stellavato, 2013). Geleneksel hikâyelerle karşılaştırıldığında dijital hikâyeler, hikâye anlatma aracı olarak bilgi ve teknolojiyi bir arada kullanmasının yanında bireyleri sadece dinleyici pozisyonunda tutmayarak onların hikâyelere şekil

vermesini, onlarla iletişim kurmasını sağlaması yönüyle de farklılık göstermektedir (Dorner, Grimm ve Abawi, 2002).

Tablo 1

Geleneksel Hikâyelerle Dijital Hikâyelerin Karşılaştırılması

Geleneksel Hikâyeler		Dijital Hikâyeler	
Avantajları	Dezavantajları	Avantajları	Dezavantajları
1. Öğrenciler hikâyelerini paylaşırlar ve topluluk duygusu geliştirirler.	1. Hazırlanması zaman alır.	1. Topluluğu ve hikâyelere ulaşmayı genişletir.	1. Yeni dijital araçları öğrenmek daha fazla zaman gerektirir.
2. Kişisel roller keşfederler ve yaşamlarına anlam katarlar.	2. Öğrenciler rahat bir çevreye ihtiyaç duyarlar ve hikâyelerini paylaşmada kendilerini rahat hissetmeyebilirler.	2. Geleneksel hikâyelere benzerdir.	2. Yeni dijital araçlar daha fazla rehberlik gerektirir.
3. Hikâyeler yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirir ve zihni yoğunlaştırır.	3. Konular kişisel değerleri zorlayabilir bu yüzden de tehdit edici olabilir.	3. Yaratıcı süreçleri ve odaklanmayı kolaylaştırır.	3. Geleneksel hikâyeye benzerdir.
4. Hayal gücünün kullanımı hikâyelerin hatırlanmasını sağlar.	4. Öğrenciler yönerge ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar	4. Hafızayı genişletir.	4. Hayalinde canlandırmada farklı yetenekler için daha fazla çeşite ihtiyaç duyar.
5. Eleştirel düşünme ve dinleme becerilerini geliştirir.	5. Hayalinde canlandırma becerisi gerektirir; herkese uygun olmayabilir.	5. Sözel gelenek için sanal bir ortam sağlar.	5. Hassas konular için kişisel olmayan bir kanal olabilir.
6. Sözel geleneği sürdürür	6. Tepki önceki etkiye bağlı olabilir.	6. Motivasyonu artırır.	6. Hikâyeleri paylaşmada öğrenciler güvenli hissetmeyebilir.

(Kaynak: Woodhouse, 2008; akt. Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012).

Günümüz çağı enformasyon ya da bilgi çağı olarak kabul edilmektedir (Figa, 2004). Teknolojinin gelişmesiyle yeni kavramlar ve yeni alanlar ortaya çıkmıştır (Kaya, 2014). Tarih boyunca bilgiyi çeşitli ortam ve şekillerde paylaşmak için kullanılan hikâyeler, günümüzde teknolojinin yaygın kullanımı ile dijital ortama aktarılmıştır (Sadik, 2008). Gün geçtikçe teknolojiye meydana gelen gelişme eğitim yöntemlerini etkilediği gibi hikâye anlatma yöntemini de etkileyerek yeni araçların kullanımıyla farklı bir bakış açısı kazandırmıştır

(Turgut, 2015). Dijital hikâye, hikâyelerin online ortama aktarılmasıyla geleneksel hikâye anlatımına yeni ve sanatsal bir boyut kazandırmıştır (Xu vd., 2011). Dijital hikâyeler, öğrencilerin görsel ve işitsel çoklu ortam içeriklerini kullanarak oluşturdukları kısa hikâyelerdir (Bull ve Kajder, 2004; Meadows, 2003; Robin, 2008). Birden fazla tanımı olan dijital hikâyelerin, hikâye anlatma sanatı ile fotoğraf, ses, müzik ve video gibi çoklu ortam araçlarının birleştirilerek teknoloji ortamına aktarılması olarak tanımlanması yönünde fikir birliğine varılmıştır (Robin, 2006). Bu hikâye yöntemi, bireylerin kişisel fikirlerini özgürce anlatması, dijital ortamın kullanılmasıyla birden fazla kaynağa ulaşılmasını sağlama gibi çeşitli üstünlükleriyle kişilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmalarına imkân sağlar (Baki, 2015). Dijital hikâyelerde kişisel hikâyelerden tarihi olayların anlatımına kadar çeşitli konular ele alınabileceği gibi öğretici, bilgilendirici, motive edici anlatımlar için de kullanılabilir (Coutinho, 2010; Robin, 2008).

Son zamanlarda dikkat çeken dijital hikâye sanıldığı gibi yeni bir düşünce değildir. California'daki bir sanat merkezi olarak kurulan "Center for Digital Storytelling (Dijital Hikâyeleme Merkezi)"nin kurucuları olan Joe Lambert ve Dana Atchley 1980'lerin sonundan itibaren dijital hikâye ile ilgili çalışmalara öncülük etmişler, 1990'ların başından itibaren de bireylerin kişisel dijital hikâyelerini oluşturmalarına ve paylaşımlarına yardımcı olmuşlardır (Robin, 2008). 1994 yılında San Francisco'da Joe Lambert, eşi Nina Mullen ve meslektaşı Dana Atchley ile birlikte "Dijital Medya Merkezi"ni kurmuşlar, bu merkezi 1998'de Berkeley'de "Dijital Hikâyeleme Merkezi (Center for Digital Storytelling)" olarak değiştirmişlerdir (Göçen, 2014).

Dijital hikâyelerle kendini geliştirmek ve kişisel hikâyesini oluşturmak isteyenlere eğitim veren ve yardım eden bu merkez çeşitli çalıştaylarla faaliyetlerini genişleterek dijital hikâyenin gelişimine büyük katkılar sağlamıştır. Bu çalıştaylarda dijital hikâyelerin oluşturulmasında yazılımların kullanımı, çoklu ortam araçlarının birleştirilmesi, dijital hikâyelerin öğelerini tanıtma gibi etkinliklerle bu hareketin gelişimine önemli katkılar sağlanmıştır (Karakoyun, 2014, Militello ve Guajardo, 2013; Robin, 2008). Ayrıca bu çalıştayların, "Dijital Hikâyeleme Merkezi"nin dijital hikâye oluşturmada faydalı bir kaynak olarak gösterilen ve dijital hikâye oluşturma basamaklarını içeren "Dijital Hikâyelemenin

Yedi Ögesi”nin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesine de yardımcı olduğu bilinmektedir (Robin, 2008). “Dijital Hikâyeleme Merkezi” aracılığıyla 1993 yılından itibaren dünya çapında 1000 kuruluş ile çalışılmış ve dijital hikâyeleme sanatında 15.000’den fazla insana eğitim verilmiştir (Lambert, 2003).

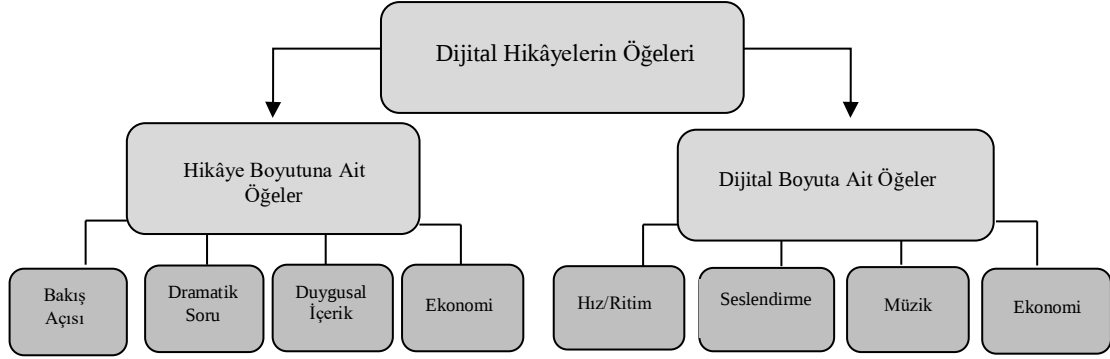
Dijital hikâyelerin gelişmesine ve yaygınlaşmasına fayda sağlayan bir diğer merkez ise “Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanımı Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling)”dir. Houston Üniversitesi öğretim üyelerinden Bernard Robin tarafından kurulan bu merkezde dijital hikâyelerin oluşturulması ve eğitimde kullanılması gibi konularda çalışmalar yapılmaktadır. Bu gibi kurumlarda yapılan çalışmalarla ve verilen eğitimlerle, dijital hikâyelere olan ilgide, bu türe yönelik yapılan çalışmalarda ve projelerde artış görülmüştür (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Robin, 2008; Rossiter ve Garcia, 2010).

Dijital hikâye tüm kademelerdeki öğrencilere ve farklı alanlardaki öğretmenlere pedagojik bir araç olmuştur (Rossiter ve Garcia, 2010). Dijital hikâyeler; işbirliği, görsel, tarih, dil ve teknoloji kullanım becerileri ile öğretmen eğitimi, sosyal çalışmalar gibi temel konuların öğretiminde kullanılan önemli bir araçtır (McLellan, 2006).

Eğitimle ilgili yapılan araştırmaların en önemli amaçlarından birisi de kısa zamanda, daha az masraf ve uğraşla etkili, kalıcı bir üst düzey öğrenme ortamı oluşturabilmektir (Yiğit ve Akdeniz, 2003). Bu kapsamda dijital hikâyeler, etkili öğrenme ortamlarında iş birliğini destekleyici, bilgi teknolojileriyle iç içe geçmiş, düşük maliyetli bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Sadik, 2008). Dijital alandaki gelişmeler sonucunda ortaya çıkan bu kavram, geleneksel hikâye anlatma geleneğine teknolojiyi dâhil ederek yeni bir boyut kazandırmıştır. Teknolojinin ilerlemesiyle hikâyeler yeni formatlarla çeşitli amaçlar doğrultusunda dijital ortama aktarılmaya başlanmış ve okullar aracılığıyla da eğitsel bir araç olarak sınıf ortamına taşınmıştır (Kaya, 2014). Teknolojinin ucuzlaması ve yaygınlaşmasıyla sınıflarda kullanılmaya başlanan dijital hikâyeler, hem öğretmen hem de öğrenci için güçlü bir eğitimsel teknoloji aracı olmuştur (Doğan, 2007; Doğan ve Robin, 2008a; Doğan ve Robin, 2008b). Bu bağlamda teknoloji, eğitimin geleceğine yön vermede hayati bir role sahiptir (Banaszewski, 2005).

1.2.1. Dijital Hikâyelerin Öğeleri

Lambert (2005), etkili dijital hikâye oluşumu için Jakes'in (2005) altı adımına benzer 7 unsur tanımlamıştır. Bu unsurlar Şekil 1'de aktarılmıştır.



Şekil 1. Dijital hikâyelerin öğeleri

Şekil 1'de de görüldüğü üzere bu öğelerin bir kısmı hikâyenin yazımı ve kapsamı, diğerleri ise dijital hikâyenin oluşturulması ve dijital özellikleri ile ilgili öğelerdir (Bull ve Kajder, 2004). Bu öğeler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

1.2.1.1. Bakış Açısı

Hikâyenin ana noktasını ve yazarın bakış açısını içeren öğedir. Dijital hikâyenin etkili olabilmesi için yazarın hikâyeyi amacına uygun bir perspektiften hazırlaması ve hikâyenin amacının net olması gerekmektedir (Lambert, 2003). Dijital hikâyeler birinci ya da üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılır (Ciğerci, 2015). Bu anlatım aracında öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini kendi bakış açılarına göre ifade etmeleri gerekmektedir (Baki, 2015).

1.2.1.2. Dramatik Soru

Hikâyenin sonunda açıklığa kavuşacak, dinleyicide merak uyandıran bir soru olmasıdır (Lambert, 2003). Bu soru hikâyenin konusuna göre değişebilir, öğrencilerin hikâyelerini canlandırmalarına ve dinleyicilerin ilgilerini çekmeye yardımcı olabilir (Karakoyun, 2014). Lambert (2003) çarpıcı sorunun dinleyicinin, iyi hazırlanan bir hikâyenin başından sonuna kadar heyecanını yükseltmesine neden olduğunu ifade etmiştir.

1.2.1.3. Duygusal İçerik

Dijital hikâyenin en önemli amacı, dinleyicide bir duygu uyandırmaktır. Bu nedenle dijital hikâyelerin etkili olabilmesi için; dinleyiciyi kimi zaman güldürüp eğlendiren, kimi zamanda hüzünlendiren duygusal bir içeriğe sahip olması gerekmektedir (Ciğerci, 2015). Hikâyenin içeriğinin oluşturulmasında özellikle hikâyeye duygu katacak içeriklerin (resim, metin, müzik vb.) kullanılması, hikâyenin seslendirilmesinde ses tonunun hikâyeye duygu katacak şekilde ayarlanması gerekmektedir (Bull ve Kajder, 2004). Bu bağlamda hikâyenin başarısı dinleyicide oluşturacağı duygu aktarımına bağlıdır (Baki, 2015).

1.2.1.4. Ekonomi

Bu öge dijital hikâyede yer alacak diğer öğelerin verimli bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir (Göçen, 2014). Hikâyeyi oluşturan yazı, görsel ve sesin belli bir uyum içerisinde aktarılacak istenen mesaja elverişli bir şekilde sunulmasıdır (Center for Digital Storytelling, 2006; Fields ve Diaz, 2008; Lambert, 2010; Robin, 2006). Hikâye metninde gereksiz detaylardan kaçınmak, aktarılacak istenen mesaja uygun bir şekilde hikâyenin gereken uzunlukta olmasını sağlamak gerekmektedir (Ciğerci, 2015). Hikâye izleyicilerin takip edebilecekleri ve hatırlayabilecekleri şekilde kısa olmalıdır. Ayrıca senaryo ile ilgisi olmayan içerikler (resim, ses, metin vb.) kullanılmamalıdır (Bull ve Kajder, 2004).

1.2.1.5. Hız/Ritim

Hikâyenin hızlı veya yavaş ilerlemesiyle ilgili ögedir. Başarılı bir hikâyenin sırrının ritm olduğu düşünülmektedir (Lambert, 2003). Dijital hikâyenin oluşturulmasında senaryoya uygun bir hızın belirlenmesi gerekmektedir. Durağan bir hikâye hızı izleyicinin ilgisini çekemeyebilir (Bull ve Kajder, 2004). Bu nedenle dijital hikâyenin izleyicilerin takip edemeyecekleri kadar hızlı ya da sıkılacakları kadar monoton bir ritimde olmasından kaçınılmalıdır (Göçen, 2014).

Lambert (2005) ekonomi ile hız arasındaki etkileşimin öneminden bahseder. İzleyicinin dikkatini çekmek için gerekli yerde görselleri yakınlaştırıp

uzaklaştırma, müziğin sesini arttırıp azaltma, ses tonunu, vurguyu ve hikâyedeki akış hızını hikâyede aktarılacak istenen duyguya uygun bir şekilde düzenleme gibi fonksiyona sahip olan bu öge, hikâyeyi bütünleştiren önemli bir bağıdır (Satterfield, 2007).

1.2.1.6. Seslendirme

Dijital hikâyelerin etkililiğine katkı sağlayan en önemli öğelerinden birisi de hikâye anlatıcısının ses tonudur (Bull ve Kajder, 2004). Hikâye anlatıcısı, hikâyenin konusu, içeriği, aktarılacak istenen mesaj ve duygusal içeriğe uygun seslendirme yapmalıdır (Ciğerci, 2015). Seslendirmedeki amaç, hikâye içeriğine uygun, duygusal derinliği aktaracak bir sesle vurguyu ve tonlamayı yapabilmektir. Hikâye anlatıcısı, duruma göre sesi alçaltıp yükseltme, kalınlaştırıp inceltme gibi yollarla hikâye içeriğini ve duygu değerini dinleyicilere tam olarak aktarabilmelidir (Baki, 2015).

1.2.1.7. Müzik

Müzik, hikâyenin dijital boyutuyla ilgili önemli bir unsurdur. Arslan (2013) dijital hikâyenin içeriğine uygun olarak belirlenen müziğin hikâyenin anlatım gücünü arttırdığını ifade etmiştir. Hikâyelerde kullanılacak müzikler ve ses efektleri hikâyenin duygusunu aktarmada oldukça güçlü öğelerdir. Ancak bu öğelerin ses düzeyi hikâye anlatıcısının sesinin önüne geçmemelidir (Ciğerci, 2015).

Bull ve Kajder'e (2004) göre bakış açısı, dramatik soru, duygusal içerik ve seslendirme öğeleri "dijital hikâyelerin yazılması ve planlanması" aşamasında yer alırken ekonomi, hız, seslendirme ve müzik öğeleri de "dijital hikâyelerin oluşturulması" aşamasında yer almaktadır.

1.2.2. Dijital Hikâyelerin Oluşturulması

Robin'e (2013) göre dijital hikâyeler, hikâye metninin yazılması, hikâyenin akışına ait şemanın oluşturulması, hikâyede kullanılacak görsellerin araştırılması, hikâyeyi seslendirme, dijital hikâyenin oluşturulması,

değerlendirilmesi ve yayınlanması olmak üzere yedi basamaktan oluşmaktadır.

1.2.2.1. Hikâye Metninin Yazılması

Dijital hikâyeyi oluştururken ilk önce hikâye için bir konu ve hikâyenin amacının belirlenmesi gerekmektedir. Oluşturulacak dijital hikâyenin konusunu; yaşamda meydana gelen değişiklikler, doğada yaşanan herhangi bir olay, tarihsel bir olay ya da insanla ilgili bir konu oluşturabilir ancak hikâye metninin konusu dinleyicilerin dikkatini ve ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır (Ciğerci, 2015; Göçen, 2014). Dijital hikâyeyi oluşturacak kişi konuyu belirlerken hikâyenin nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını da göz önünde bulundurarak amacı doğrultusunda bir ürün ortaya koymalıdır (Göçen, 2014). Dijital hikâye metni yazılırken aynı zamanda hikâyenin akışının nasıl olacağına karar verilmeli, görseller, müzik, seslendirme ya da videonun nasıl kullanılacağı, görsellerin hangi sırada ve ne kadar süreyle kullanılacağı gibi sorular yanıtlanmalıdır (Ciğerci, 2015). Hikâye yazılırken dinleyicilerin anlayabileceği düzeyde akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılması gerekir (Demirer, 2013).

1.2.2.2. Hikâye Akış Şemasının Oluşturulması

Hikâyede anlatılacak konu belirlendikten sonra bu konuyla ilgili araştırma yapılmalı ve bilgi sahibi olunmalıdır. Hikâye akış şeması, hikâyenin senaryosunun, resim, ses, müzik gibi öğelerle nasıl harmanlanacağını anlatan görsel bir organizasyon sistemidir (Green, 2013; Kearney, 2011). Hikâye akış şemasıyla hikâyede kullanılacak cümlelerle birleştirilecek görüntü, ses ya da videolara karar verilerek görsel bir taslak oluşturulur (Baki, 2015). Oluşturulan senaryolardan dijital hikâyeler çıkarılması, hikâyeyi daha ilginç yapmaktan ziyade çoklu ortam öğelerinin hikâyeye daha fazla derinlik ve anlam katmasına yardımcı olmaktadır (Jakes ve Brennan, 2005).

1.2.2.3. Görselleri Araştırma

Dijital hikâyelerde fotoğraf, grafik, resim, video, animasyon gibi görseller kullanılabileceği gibi dijital hikâyeler için fotoğraflar çekilebilir, internetten bulunan ya da elimizde bulunan resimlerinden faydalanılabilir (Ciğerci, 2015).

Eğitici özelliğinin yanı sıra sanatsal bir işleve de sahip olan dijital hikâyelerde görsellerin kullanılmasındaki amaç, hikâye senaryosunun etkililiğini arttırmak için hikâye içeriğine uygun ve katileli görseller kullanmaktır (Baki, 2015). Hikâyede kullanılacak görseller için araştırma yapılırken, seçilen çoklu ortam öğelerinin senaryoya uygun olmasına ve dinleyicilerin ilgisini çekecek niteliğe sahip olmasına dikkat edilmelidir (Karakoyun, 2014). Gereksiz ve içerikle ilgisi olmayan görseller hikâyenin bütünlüğünü bozabilir ve dinleyicilerin dikkatinin dağılmasına sebep olabilir (Göçen, 2014).

1.2.2.4. Hikâyeyi Seslendirme

Hikâye metninin seslendirilip dijital ortama kaydedilmesi gerekmektedir (Ciğerci, 2015). Hikâyenin seslendirilmesi, içeriğe uygun, hikâyeye anlam ve derinlik katacak şekilde vurgulu ve duygulu yapılması gerekmektedir (Chung, 2006; Kajder ve Swenson, 2004). Geleneksel hikâye anlatımında sadece sesin kullanımı ön plandayken dijital hikâyelerde sesin yanı sıra müzik, efekt ve sesli videoların kullanılması ses açısından çeşitlilik sağlar. Böylece hikâyenin duygu değerinin artması sağlanır (Thesen ve Kara-Soteriou, 2011).

1.2.2.5. Dijital Hikâyenin Oluşturulması

Bu aşamada daha önceki aşamalarda yapılan çalışmalar bir araya getirilerek yazılan ve seslendirilen hikâye metni ile kullanılacak olan görseller Photo Shop, Photo Story, iMovie, Windows ses kaydedicisi, Audacity, Movie Maker, Paint, Power Point gibi programlar kullanılarak dijital hikâye oluşturma sürecine başlanır (Ciğerci, 2015). İlk aşamada, hikâyede kullanılacak resim, video, ses, müzik, efekt gibi çoklu ortam öğelerini video düzenleme programlarına ekleyip seslendirmeye uygun olarak belli bir sıraya konulur. Bu sayede hikâyenin nasıl görüneceği ile ilgili bir taslak elde edilir. Video düzenleme programlarında kullanılan görseller, sesler, müzik ve video gibi çoklu ortam unsurları seslendirmeye ilişkilendirilip senkronize edilmektedir (Gubrium, 2009). Hikâyeyi desteklemek amacıyla hikâyeye başlık ve çeşitli yazılar eklenebilir. Bu eklemeler, hikâye içeriğine ait olabileceği gibi hikâyeyi destekleyecek başka bir söz veya ifadelerde olabilir. Hikâyelerde kullanılacak yazılar, yazı tipi, görünümü

ve rengi gibi çeşitli düzenlemelerle şekillendirilebilir (Baki, 2015). Ayrıca bazı video düzenleme programlarında var olan görsel veya geçiş efektlerinin kullanımıyla videolar düzenlenebilir. Hikâye projesi ön izleme yoluyla gözden geçirildikten ve son hali verildikten sonra dijital ortama aktarılır (Barret, 2009).

1.2.2.6. Dijital Hikâyenin Değerlendirilmesi

Dijital hikâye bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra projenin amacına ulaşip ulaşmadığını belirlemek, hikâye metnini ve kullanılan materyalleri gözden geçirmek, yararlı ve destekleyici geri bildirim sağlamak, hikâye senaryosunu iyileştirmek için hikâye haritaları ve çeşitli taslaklar kullanılabilir. Hikâye haritaları, yazma aşamasında kullanılabileceği gibi hikâyenin öğelerini oluşturan malzemeleri toplama ve derleme aşamasında da kullanılabilir. Bu sayede hikâye bitiminde yapılacak değerlendirmeye göre hikâyede düzeltmeler yapılabilir, mevcut hataların giderilmesi sağlanabilir (Robin ve McNeil, 2013; Sadık, 2008; Satterfield, 2007).

1.2.2.7. Dijital Hikâyenin Yayınlanması

Son aşamada, Movie Maker, Photo Story, iMovie gibi video oluşturma programı gibi programlarla oluşturulan dijital hikâyeler yayımlanır. Web tabanlı programlarla oluşturulan dijital hikâyeler ise internette yayımlanarak çevrimiçi ortamlarda izlenebilir. Diğer taraftan video oluşturma programları kullanılarak oluşturulan dijital hikâyeler bilgisayar ortamında da izlenebilir (Ciğerci, 2015). Ayrıca internet ortamında yayımlanan dijital hikâyelerle küresel bir izleyici kitlesiyle paylaşma fırsatına sahip olunabilir (Barret, 2009; Jakes ve Brennan, 2005).

Dijital hikâyeler ile dijital hikâye anlatımının eğitimde kullanımı konusunda çalışmalar yapan Houston Üniversitesi Eğitim Teknolojisi Bölümü dijital hikâyelerinin oluşturulmasında dört aşama belirlemişlerdir (Ciğerci, 2015):

- **Birinci Aşama:** Hikâye anlatıcısı öncelikle bir konu belirler ve daha sonra anlatacağı hikâye için resim, çizim, grafik, fotoğraf, harita, tablo gibi görseller seçer. Araştırma yapıp tüm kaynakları topladıktan sonra hikâyenin

amacını belirler. Hikâyenin amacının bilgilendirmek mi, ikna etmek mi, sorgulamak mı olduğuna karar verir.

- **İkinci Aşama:** Hikâye anlatıcısı oluşturacağı hikâye için ses, metin, imgeler ve diğer içeriği seçerek bu içerikleri foto hikâyeye aktarır. Hikâye anlatıcısının gerekli görmesi halinde imgelerin sayısında ve sıralamasında değişiklik yapabilir.

- **Üçüncü Aşama:** Hikâye anlatıcısı hikâyeyi oluşturur, kaydeder ve sonlandırır. Hikâyenin amacına ve kim tarafından anlatılacağına karar verir ve buna göre bir metin yazar.

- **Dördüncü Aşama:** Hikâye metni seslendirilir ve tercih edilen bir dosya uzantısında bilgisayar ortamına aktarılır. Son olarak hikâye anlatıcısı hikâyesini sunar ve geri bildirimler alır.

Tablo 2

Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Belirlenen Dijital Hikâye Süreci Aşamaları

	Jakes ve Brennan (2005)	Barret (2009)	Lasica (2010)	Arslan (2013)	Morra (2013)
1.	Yazma	Senaryo oluşturma	Hikâyeye karar verme	Hikâyenin başlangıç noktası	Bir fikir ile başlama
2.	Senaryo geliştirme	Ses kayıt ve düzenleme	Materyalleri derleme	Senaryonun oluşturulması	Araştırma keşfetme öğrenme
3.	Hikâye Panosu	Görselleri tarama ve düzenleme	Senaryo oluşturma	Görsel ve işitsel materyallerin seçimi	Yazma senaryo oluşturma
4.	Multimedya araçları bulma	Ses ve görüntü birleştirme	Araç-gereçleri hazırlama	Görsel ve işitsel materyallerin birleştirilerek dijital hikâye oluşturulması	Hikâye panosu plan
5.	Dijital hikâyeyi oluşturma	Geçiş ve efekt ekleme	Hikâye panosu oluşturma	Dijital hikâyenin sunumu	Görüntü, ses ve video derleme/ oluşturma
6.	Dijital hikâyeyi paylaşma	Dijital hikâyeyi yayımlama	Araçları dijitalleştirme		Hepsini bir araya getirme
7.			Ses kaydı yapma		Paylaşma
8.			Müzik ekleme		Yansıma ve dönüt
9.			Hikâyeyi düzenleme		
10.			Hikâyeyi paylaşma		

(Kaynak: Göçen, 2014: 16)

1.2.3. Dijital Hikâye Hazırlanırken Kullanılan Yazılımlar ve Materyaller

Teknolojide meydana gelen gelişme akıllı telefon ve bilgisayar kullanımının artmasına neden olmuş ve dijital hikâye oluşturabilen ücretsiz ve düşük maliyetli birçok program geliştirilmiştir. Bu programlardan bazıları sadece belirli işletim sistemlerinde, bazıları da çevrim içi ortamda kullanılabilir (Robin ve Mcneil, 2013). Robin ve Mcneil (2013), dijital hikâyelerin oluşumunda kullanılabilecek yazılımları üç başlık altında incelemiştir. Bunlar; bilgisayarlarda (masaüstü, dizüstü) kullanılan yazılımlar, akıllı telefon ve tabletlerde kullanılan yazılımlar ve Web ortamında kullanılan yazılımlardır.

Dijital hikâye oluşturma sürecinde olması gereken araç gereçler; masaüstü, dizüstü bilgisayar, tablet, akıllı telefon, ses kayıt cihazları (mikrofon, mp3 ya da mp4 player vb.), video kayıt cihazları (kamera, fotoğraf makinesi, akıllı telefon vb.), tarayıcı (basılı bir kitaptan alınan görsellerin dijital ortama aktarılması için kullanılır), kulaklık ya da hoparlör (ses ya da müzikleri dinlemek için kullanılır), harici disk, flash bellek (oluşturulan hikâyeleri ve kullanılacak görsel, müzik ses gibi araçları saklamak amacıyla kullanılır), projeksiyon cihazı (hikâyeleri izlemek için kullanılır). (Demirer, 2013; Garrety, 2008; Hubbell, 2011; Lowenthal, 2009; Pierotti, 2006; Robin, 2006; Stellavato, 2013). Dijital hikâyenin oluşum sürecinde kullanılacak materyaller üzerinde değişiklikler yapmak ve bunları bir araya getirmek için ses, resim ve video düzenleme araçları, yazma ya da sunum yazılımları kullanılabilir (Doğan, 2007; Lowenthal, 2009; Rudnicki, Cozart, Ganesh, Markello, Marsh, McNeil ve Robin 2006; Sheneman, 2010).

1.2.4. Dijital Hikâye Türleri

Dijital hikâye türleri; öğretici, ikna edici, tarihi ya da kişisel olabilir. Bir dijital hikâyede kullanılacak kaynaklar sınırsız sayıdadır, bu durum hikâye anlatıcılarına geniş yaratıcı özgürlükler sunmaktadır (Educause Learning Initiative, 2007). Yapılan araştırmalarda dijital hikâyelerin birçok çeşidinin olduğu görülmektedir. Robin (2006) dijital hikâye türlerini üç ana başlık altında incelemiştir. Bunlar; bilgilendirici ve öğretici hikâyeler, kişisel hikâyeler ve tarihi olayları anlatan hikâyelerdir.

1.2.4.1. Bilgilendirici ve Öğretici Hikâyeler

Matematik, fen, öğretim teknolojileri gibi alanlardaki bir kavram ya da uygulamayı öğretmek ya da bunlar hakkında bilgi vermek amacıyla oluşturulan hikâyelerdir (Çıralı, 2014). Bu hikâye türü, eğitimle ilgili herhangi bir derse ait içeriğin yapılandırılarak bir müfredat hikâyesine dönüştürülmesiyle oluşturulur (Rossiter ve Garcia, 2010). Öğretilecek olan kavram ya da uygulama hikâyeleştirilerek içeriğe uygun görüntü, ses ve müzikle birleştirilip izleyiciye sunulur. Bu dijital hikâye türünde, bilgi verilecek ya da öğretilecek içerik, görsel ve işitsel unsurlarla zenginleştirilerek izleyiciler için daha somut bir hale gelmektedir (Göçen, 2014).

1.2.4.2. Kişisel Hikâyeler

Dijital hikâye oluşturma en yaygın sebeplerinden birisi de kişisel hikâye paylaşımıdır (Robin, 2006). Kişisel hikâyelerde; anılar, olaylar, kişisel deneyimler veya otobiyografi gibi konular anlatılır. Ayrıca bu dijital hikâye türü; karakter hikâyeleri, hatırlatıcı hikâyeler, önemli bir yer veya olayla ilgili hikâyeler olarak alt basamaklara ayrılabilir (Lambert, 2007). Bu hikâyeler, herhangi bir konuda kişinin hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanarak kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini aktardığı gerçek ya da gerçeğe yakın hikâyelerdir (Baki, 2015). Bu hikâye türü, bireylerin kişisel hikâyelerini oluşturmalarına, hayatlarına yakından bakmalarına ve kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olabilmektedir (Drake, Spillane ve Hufferd-Ackles, 2001).

1.2.4.3. Tarihi Olaylarla İlgili Hikâyeler

Bu hikâye türü, tarihle ilgili konuların hikâye kurgusu içerisinde dijital ortama aktarılmasıyla oluşturulur. Özellikle tarihsel içerikli derslerde, dinleyicilerin konu hakkında bilgi sahibi olmalarını ve olayları yeniden yorumlamalarına olanak sağlar. Bu hikâye türünde, anlatılan hikâye gerçekte yaşamış ya da kurgusal bir şahsiyet, savaş, icat vb. tarihi bir olay ekseninde şekillenir (Borneman ve Gibson, 2011; Fries-Gaither, 2010). Tarihsel içeriğe sahip bu hikâye türünde hikâyeye anlam ve derinlik katacak, geçmişî canlandıracak nitelikte tarihi fotoğraflar, tarihi konuşmalar, tarihi videolar, gazete manşetleri gibi materyaller kullanılır (Robin, 2008).

1.2.5. Dijital Hikâyelerin Öğrenme Ortamına Aktarılması ve Uygulama Basamakları

Günümüz eğitim sistemi, geleneksel yöntemlerin yerine öğrencilerin eğitim sürecinde aktif bir şekilde rol aldıkları, bilgiyi doğrudan almak yerine zihinsel faaliyetlerini kullanarak yapılandırdıkları bir sistem haline gelmiştir. Kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler; öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecine katkıda bulunmasının yanında öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak, onların dikkatini çekecek şekilde dijital araç-gereçlerle desteklenmesi gerekmektedir (Göçen, 2014). Dijital hikâyeler, öğrencilerin analitik düşünmelerine imkân veren, birden fazla duyu organına hitap eden, yapılandırmacı yaklaşımla bütünleştiren dijital bir öğrenme aracıdır (Carey, 2009; Castañeda, 2013; More, 2008; Robin, 2008; Robin ve McNeil, 2013). Geleneksel hikâyelerin çoklu ortam araçları kullanılarak dijital ortama aktarılmasıyla oluşan dijital hikâyelerin eğitim alanında önemi gün geçtikçe artmaktadır (LaFrance ve Blizzard, 2013). Dijital hikâyeler, hikâye yazma, yazılan hikâyelerin multimedya araçları ile birleştirilerek dijital platforma aktarılması gibi özellikleriyle de sınıfta öğrenciler tarafından aktif bir şekilde kullanılabilecek araçlardan biridir (Göçen, 2014).

Dijital hikâyeler, öğrenme-öğretme sürecinde oluşturduğu zengin öğrenme ortamıyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ve müfredatta yeni bir pencere açılmasına olanak sağlamaktadır (Sadık, 2008). Dijital hikâye oluşturma süreci, öğrencilerin tasarımcı olarak teknolojiyi kullandıkları bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler, düşüncelerini tecrübeleri doğrultusunda yorumlayabilmekte ve yorumlarken teknolojinin imkânları ile kendi anlatımlarını oluşturabilmektedirler (Barret, 2006; Tendero, 2006). Ayrıca dijital hikâyeler öğrencilerin müfredatta belirlenen pedagojik ve teknik gereksinimlerinin çoğunu karşılamakta, akademik başarıyı arttırarak anlamlı öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak sağlamaktadır (Gordon, 2011; Miller, 2009). Dijital hikâyelerin öğrenme ortamlarında kullanımı incelendiğinde öğretmenlerin belirli bir konuyu aktarmak ya da öğrencilerin belirli bir konuyu öğrenmeleri amacıyla dijital hikâye oluşturdukları görülmektedir (Robin, 2008). Bu hikâye türü, sadece kişisel bir konuyu ya da belirli bir ders içeriğini anlatmak amacıyla değil aynı zamanda

çeşitli teknolojik araçların kullanımını öğrenmeyi sağlaması açısından da öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek bir araçtır (Dush, 2009; Kulla-Abbott ve Polman, 2008; Robin, 2007).

Ceylan ve Birinci (2013), dijital hikâyelerin kullanılmasıyla eğitimin daha bireyselleşeceğini, anlatılan konunun öğrencilerin dikkatini daha fazla çekeceğini belirtmişlerdir. Xu, Park ve Baek (2011), dijital hikâye ile anlatılan konuların öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, dijital hikâyeyi belirli bir derse ait konuyu anlatmak için kullanarak soyut kavramları somut hale getirebilirler (Yamaç, 2015). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmak, yeni fikirler edinmelerini sağlamak amacıyla kendi hazırladıkları dijital hikâyeleri öğrencilere izletebilirler. Öğrenme ortamında kullanılacak çoklu ortam araçlarının yeni bilginin kazanılmasında, soyut ve zor olan konu ya da kavramların somutlaştırılarak daha anlaşılır olmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle dijital hikâyeler, öğretmenler için etkili ve güçlü bir öğretim aracıdır (Ciğerci, 2015).

Dijital hikâyecilik teknolojinin maliyetinin düşmesi ve yaygınlaşmasıyla sınıflarda kullanma fırsatı bulunan, hem öğretmenler hem de öğrenciler için etkili bir teknoloji aracıdır (Doğan, 2007; Doğan ve Robin, 2008a; Doğan ve Robin, 2008b). Dijital hikâyeler, teknolojinin öğretmen rehberliğinde müfredattaki kazanımlar doğrultusunda öğrenciler tarafından eğitime uyarlanmasıyla oluşur (Anderson ve Wales, 2012; Bull ve Kajder, 2004; Gyabak, 2009; Hett, 2012; Tackvic, 2012). Dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrencinin tasarımcı olarak yer alması öğrenme ortamını monotonluktan kurtararak eğlenceli bir ortama dönüştürür (Kindborg, 2001). Öğrenciler bu ortamda düşüncelerini ifade etmeyi, sorular sormayı ve hikâye oluşturmayı öğrenerek iletişim becerilerini geliştirirler (Robin, 2006).

Geleneksel hikâye yönteminin eğitim ortamlarında kullanılmasıyla gerçekleştirilemeyen birçok nitelik dijital hikâyelerin kullanımıyla gerçekleştirilir. Bu öğeler; öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde aktif olmaları, kendilerini keşfetmeleri ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleridir (Karakoyun, 2014). Dijital hikâyelerin sınıflarda kullanılması sadece öğrencilerin etkin katılımını değil aynı zamanda öğrencilere öğrendiklerini yansıtmaya olanağı

sağlar (Matthews, 2008). Ayrıca dijital hikâyeler, öğretim sürecine ilişkin öğrencilerde motivasyon artışı, öğrenme deneyimlerinin kişiselleştirilmesi ve öğretim sürecine ilişkin beklentilerin belirlenmesini de sağlamaktadır (Ohler, 2008; Ware, 2006).

Öğrenciler belirli bir konuda araştırma yaparak kendi dijital hikâyelerini hazırlayabilirler. Dijital hikâye çalışmaları öğretmen-öğrenci işbirliğiyle eğlenceli, kalıcı, destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak sağlamaktadır (Ceylan ve Birinci, 2013). Bu araç, eğitimin teknolojiyle bütünleşmesini sağlayarak öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmasına olanak sunar (Huff, 2009; Renda ve Sprouse, 2010; Robin, 2007). Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin dijital hikâye hazırlamaları; öğrenme ortamını, müfredatı ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği, öğrencilerin teknik, sunum, araştırma, düzenleme ve yazma, problem çözme becerilerini geliştirdiği, öğrenme motivasyonu yeterliliğini artırdığı, akademik başarı, tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği, öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, öğrencilerde söylem duygusu, hikâye organizasyonu, çoklu ortam okuryazarlık becerileri ve yazma becerilerini geliştirdiği (Bumgarner, 2012; Demirer, 2013; Doğan ve Robin, 2009; Hung vd., 2012; Kahraman, 2013; Kulla-Abbot, 2006; Sadık, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2009; Yüksel, 2011) tespit edilmiştir.

Bu öğelerden başarı, bireyin istediği sonuca ulaşması için yol aldığı ilerleme, istenilen sonuca, güdülen amaca ulaşma, isteneni elde etme, başlanan bir işi neticelendirme, tamamlama, sonuçlandırma, bir kimsenin kapasitesine göre sonuç elde etmesi anlamını taşımaktadır (Öncül, 2000; Wollman, 1973). Başarı, kişinin kendini gerçekleştirebilmek için hedeflerine ulaşırken gösterdiği gayretin olumlu yönde sonuçlanması, kendisi ve çevresiyle uyum içinde yaşayabilmesidir (Oktay, 1995). Cüceloğlu (2012: 250) başarıyı, “mükemmellik standartlarına ulaşp bu standartları aşmayı amaçlama” olarak ifade etmiştir.

Bilgi, beceri ve tutumlar; belirli bir alanda eğitim alarak uzmanlaşan öğretmenler tarafından planlanarak hazırlanan öğrenme-öğretme etkinlikleri aracılığı ile öğrencilere kazandırılır (Erden, 1996). Öğrencilerin bu kazanımları ne kadar kazandıkları, amaçlanan hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı akademik başarı ile ölçülmektedir (Altınkurt, 2008). Akademik başarı, bir öğrencinin belirli bir

döneme ilişkin gayretini ifade eden, öğrencinin belirli bir dönemde sorumlu olduğu derslerden aldığı notların aritmetik ortalamasıdır (Akhun, 1980). Bu bilgiler ekseninde bakıldığında akademik başarı, öğrencinin bir dersin sonunda, o dersin kazanımları, hedefleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu yeterlilik düzeyidir (Cevizci, 2010). Ülgen'e (1988) göre akademik başarı; öğrencinin belirli bir ders, çalışma ya da program dâhilinde hedef davranışlar doğrultusunda edindiği bilgi ve beceri düzeyidir.

Çalışmada ele alınan ikinci değişken olan tutum, bireylerin belli başlı uyarıcılara bağlı olarak gelişen ilgileri doğrultusunda ortaya çıkan, belirli canlı ve cansız nesnelere, olay ve olgulara yönelik uygun eylemler göstermelerini belirten bir terimdir (Demirel, 2005). Gardner'e (1985: 9) göre tutum, kişinin düşünce sistemine göre belirli bir objeye ya da kavrama karşı tepkisidir. Ünlü (2007) ise tutumu, belli bir nesneye veya duruma karşı kişinin olumlu ya da olumsuz bir tavır olarak tanımlar. Bağcı'ya (2007) göre ise tutum, bir olay, objeye da insana karşı belli bir tepki ortaya koymaktır. Taşdemir'e (2009) göre kısmen düşünsel, kısmen ruhsal olan tutumlar, doğuştan gelmeyen kişinin sonradan kazandığı duygulardır.

İnsanın kişilik özellikleri, içinde yaşadığı ve yetiştiği toplum, çevre ve kültür ortamı, edindiği bilgi birikimi ve yaşantılarla şekillenir. Burada dikkat çeken husus, bir olay ya da durumla karşılaşıldığında olumlu ya da olumsuz tavır ortaya koymanın kişinin tutumuyla ilgili olmasıdır (Karahan, 2015). Çünkü tutum kişinin bugün nasıl davranacağı veya nasıl hissedeceğini belirleyen geçmiş tecrübelerinin bir özetidir (Koca, 2011).

Tavşancıl (2010), tutumlarla ilgili özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Tutumlar sonradan öğrenilir, doğuştan gelmez.
2. Tutumlar geçici değildir, belirli bir zaman süreklilik gösterirler.
3. Tutumlar, kişi ve nesne arasında düzenlilik olmasını sağlarlar.
4. Tutumlar, bireylerin olgulara yönelik eyleme geçmesinde etkili olan yanlılığın belirleyicisidir.
5. Bireylerde olumlu ve olumsuz tutumların gelişimi için nesneler arası bağlantıların kurulması gerekir.
6. İçsel tutumlar kadar çevresel tutumlar da önem taşır.

7. Tutumlar, eylemin tepkiye dönüşme biçimi olmaktan ziyade o eylemin bireyde yarattığı duygu ve düşüncelerdir.

8. Tutumlar gerileyebildiği gibi olumlu yönde de gelişme gösterebilir.

Baysal ve Tekarslan'a (1996) göre tutumların oluşumunu etkileyen unsurlar şu şekilde sıralanabilir.

1. Genetik unsurlar
2. Fizyolojik koşullar
3. Tutum ile ilgili deneyimler
4. Kişiliğin oluşumu
5. Toplumsallaşma süreci
6. Grup üyeliği ve sosyal sınıf

Erkuş'a (2003) göre tutumlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Tutumun bilişsel ögesi, kişinin tutum objelerine karşı doğrudan ya da dolaylı olarak kazandığı bilgisi ve inançlarından oluşmaktadır (Tavşancıl, 2010). Tutumun duyuşsal ögesi, o tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkilerdir, kişinin tutum objesine karşı olumlu ya da olumsuz duyguları ile ilgilidir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Tutumun davranışsal ögesi ise kişinin tutum objesine karşı davranış eğilimini, gözlenebilen, sözel ya da sözel olmayan bütün davranışlarını yansıtmaktadır (Tavşancıl, 2010).

Smith (1971: 82-83) tutumun üç aşamada ortaya çıktığını ifade etmiştir. İlk aşamada bilişsel süreçler devreye girer, durum ya da kavram algılanır, daha sonra duyuşsal faktörler sürece dâhil olur ve bilişsel faktörlerce algılanan girdiler duyuşsal kısma işlenir, ortaya çıkan duygular iyi ya da kötü olarak değerlendirilir ve bu değerlendirmeler davranış olarak yansır. Genellikle bir tutum, bireyi tutum objesiyle ilgili eylemlerde bulunmaya eğilimli hale getirir. Bir obje hakkında pozitif tutuma sahip olunması kişiyi, bu objeye karşı olumlu davranışlar geliştirmeye ve onu desteklemeye eğilimli kılacaktır. Bir obje hakkında olumsuz tutuma sahip olan kişiler ise bu objeye karşı ilgisiz kalmak, ondan uzaklaşmak ve ona zarar vermek şeklinde davranış eğiliminde bulunacaklardır (Hotaman, 1995: 16). Eğitimde başarıyı etkileyen unsurlardan birisi de öğrencilerin okul, öğretmen, konu vb. öğelere ilişkin tutumlarıdır. Öğrencilerin eğitime karşı tutumlarının olumlu olması onların başarılarını arttıracaktır (Ün Açıkgöz, 2005).

Çalışmada dijital hikayelerin üzerinde etkisinin incelendiği üçüncü bağımlı değişken olan motivasyon (güdüleme), organizmanın belli bir obje veya duruma erişme arzusunu davranışa dönüştüren itici güç, insanın ruhsal ve fiziksel etkinliğini faaliyete geçiren, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2003). Motivasyon, belirli bir durumda belirli amaçlara varmak ve gerekli davranışları sergileyebilmek için kişiyi eyleme iten güçtür (Balaban, 2004: 167). Motivasyon, belli bir davranış başlatan, sürekliliğini sağlayan ve hedefe ulaştıktan sonra davranış sonlandıran bir süreçtir (Durak, 1998). Motivasyon, eyleme sürükleyen ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumu ya da bireyin enerjisini belirli bir amaca yönlendiren davranışları için gösterdiği bilinçli veya bilinçsiz gerekçeler olarak ifade edilebilir (Budak, 2003). Okan'a (2008) göre motivasyon, bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi istekleri doğrultusunda davranışları ve gayret göstermeleri olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımlar motivasyonu açıklamada genel olarak kabul gören üç ortak özelliğin bulunduğunu göstermektedir (Porter, Bigley ve Steers, 2003). Bunlar;

1. İnsan davranışının enerjisinin ne olduğu,
2. Böyle bir davranışın neye yöneldiği ve bireyin hangi yollarla bunu yaptığı,
3. Bu davranışın nasıl devam ettirildiği ve yaşatıldığıdır.

Öğrenme sürecinde öncelikli olarak dikkate alınması gereken husus, motivasyondur. Motivasyon, kişiyi davranışa yöneltme ve davranış ısrarla sonuç almaya teşvik etme olarak da tanımlanabilir (Dellal ve Günak, 2009). Lin'e (2012: 41) göre motivasyon, yeni bilgi edinme veya öğrenmede kişilerin gösterdikleri ya da sahip oldukları içsel istekler olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin, öğrenme sürecinde sorumluluk alması, paylaşma ve yaratıcılık gibi eylemler motivasyon sonucunda ortaya çıkan eylemlerdir (Aktaş, 2007). GÜDÜLENMİŞ (motive edilmiş) eylem hareketliliği, enerjisi, devamlılığı, değişmezliği ile diğer eylemlerden farklıdır. Bu direnç, güdülenme kavramının temelini oluşturan eylemin ortaya çıkışı, yönlendirme ve sürdürme süreçlerinden oluşmaktadır. Eylemin ortaya çıkışı bireyin güdüleriyle, eylemi yönlendirmesi çevresel etkenlerle eylemi sürdürmesi ise ilk iki etkenin kişiye olan etkisi sonucunda eylemin sürdürülmesi ile ilgilidir (Altok, 2009).

Güdülenmiş davranışlar, amaca yöneliktir (Dunn ve Elvis Stephens, 1972: 11). Bu nedenle güdülenme (motivasyon) kavramı genellikle içsel şartlar altındaki hedef yönelimli eylemlere işaret etmektedir (Çelik, 2003: 142). Kişiyi eyleme yönelten faktörler kişinin dışında bulunuyorsa bireyin motivasyon kaynağı dışsal; kişiyi eyleme yönelten faktörler dış etkilerden bağımsız olarak kişinin içsel dünyasından kaynaklanıyorsa kişinin motivasyon kaynağının içsel olduğu ifade edilmektedir (Ural Alşan, 2009). Bireyin karşılaştığı ödül, ceza, baskı, rica gibi dışarıdan gelen etkiler dışsal motivasyonunu oluşturur (Öncü, 2010: 165). Dışsal motivasyon öğrenme süreci sonunda yapılan değerlendirme sonucunda alınan not, beğenilme ifadeleri ya da diğer ödüller dışsal motive unsurlarını oluşturmaktadır (Durak, 1998). Dışsal motivasyonda öğrenmenin ödüle bağlı olması nedeniyle kişinin ödülü herhangi bir sebeple istememesi durumunda öğrenme ortadan kalkacaktır (Özer, 2009). İçsel motivasyonda istek ve ihtiyaçlar kişiye özgüdür. Kişi her ne kadar dışarıdan etkilenme girişimlerine maruz kalsa da karar verme durumunda son söz kendisine aittir. Bireyin kişiliğini oluşturan yapısı ile öğrenme yaşantılarını etkileyen unsurlar doğrultusunda bireyin istek ve ihtiyaçları oluşur (Aydın, 2000: 85). İçsel motivasyonda, dışsal bir uyarıcı olmadan istek ve merak dayalı olarak öğrenme gerçekleşir (Tok, 2008). Öğrenme sürecinde bulunmaktan duyulan mutluluk, alınan haz ve keyif içsel motive unsurlarını oluşturmaktadır (Durak, 1998).

Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin düşük olduğu durumlarda, öğrenciler dersten sıkılmakta, konular ve içeriklerini anlamada güçlük çekmekte (Aydın, 2009). Öğrenme sürecinin verimli geçmesi için öğrencilerin ders öncesinde derse karşı güdülenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda, güdülenmenin öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğu ifade edilmiştir (Acat ve Köşgeroğlu, 2006). Bu nedenle öğrenme sürecinde kişinin güdülenmesinin göz ardı edilmesi öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyecek, kişinin başarısız olmasına neden olacaktır (Aktaş, 2009).

Moore (2003: 191) öğrencileri güdülemede etkisi kanıtlanmış bazı genel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğrencilerden her zaman en iyisini bekleyin.
- Öğrencilerden yapmasını istediğiniz davranışları öncelikle kendiniz

yaparak onlara model olun.

- Beklentilerinizi öğrencilerle paylaşın.
- Öğrenme ortamını olumlu bir ortama dönüştürün.
- Öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını sağlayın.
- Öğrencilere ders içeriğinin öğrenilmeye değer olduğunu gösterin.
- Kendilerine saygıları konusunda onları destekleyin.
- Öğrencilerin ilgi alanlarını belirleyerek onlardan faydalanın.
- Öğrencilerin düşüncelerini işe koşun.
- Öğrencilerde “merak” duygusunu uyandırın.
- Öğrencileri zorlayın.
- Pekiştirme yapın.
- Bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri kullanın.
- Öğrenme ortamında rekabetten faydalanın.
- Öğrenme ortamının stresli ve kasvetli bir ortama dönüşmesine izin

vermeyin.

Başarma motivasyonu, başarı umudu ile başarı kaygısı arasındaki çatışmadan ortaya çıkmaktadır. Bireyin başarıya yaklaşmasında, başarmaya duyulan ihtiyaç, başarılı olma ihtimali ve başarının değeri olmak üzere üç faktör etkilidir. Bireyin başarıya olan ihtiyacı ne kadar fazla ise başaracağına inancı artar, kendisi için önemli olan işleri yapmaya da o kadar gayret gösterir (Akbaba, 2006: 356). Öğrenci güdülenmesinde bulunması gereken temel etkenler; görevi başarma beklentisi, görevin kıymetinin bilinmesi, görevi bütünleyen bireysel ihtiyaçları destekleyen bir ortamın bulunmasıdır (Jones ve Jones, 1998: 82).

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmak için öğrenme ortamında uygulanabilecek şu ilkeler geliştirilmiştir (Weinstein ve Mignano, 1997: 179).

- Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayacak ortamlar hazırlamak.
- Öğrencinin performansı doğrultusunda mantıklı hedefler oluşturmasını sağlamak.
- Öğrencinin öğrenme sürecinde sarf ettiği gayret ve süreç sonunda elde ettiği kazanımlar arasındaki ilişkiyi anlaması için destek olmak.
- Öğrencinin geçmiş öğrenmeleri ile ders içerikleri arasında bağlantı

kurmasını sağlamak.

- Öğrencide derse yönelik ilgi ve istek uyandırmak.
- Ders içeriğine yönelik değişiklik ve yeniliklere açık olmak.
- Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları için fırsat oluşturmak.
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkararak ortamlar hazırlamak.
- Öğrencilerin sınıfta birbirleriyle etkileşime geçecekleri uygun ortam hazırlamak.

Bu çalışmada dijital hikâyelerin öğrenciler üzerinde etkisinin incelendiği diğer bağımlı değişkenler ise bilişüstü düşünme ile karar verme stratejileridir. Bu kavramların birbiri ile kuramsal bağlantıları bulunabilmektedir. Bu iki değişkenin çalışmada neden ele alındığını daha açık biçimde ifade edebilmek amacıyla bu bölümde açıklanmasına gerek duyulmuştur. Bu değişkenler alan yazında çeşitli biçimlerde kullanılmakla birlikte bu çalışmada bilişüstü düşünme ile literatürde oldukça fazla yer eden “*Melbourne Karar Verme Stratejileri*”ne yer verilmiştir.

1.3. Bilişüstü (Üstbiliş)

İnsan zihninin dünyada ve çevresinde gelişen olayları anlamlandırması için yaptığı işlemlere biliş denir. Çevreden alınan uyarımların algılanıp eski bilgilerle mukayese edilmesi, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin bellekte saklanması, hatırlanması, nitelik ve mantık açısından değerlendirilmesi, biliş kapsamındaki aşamalarla ilgili etkinliklerdir (Fidan, 1986: 65). Flavell (1979) belli bir hedefe varmak için zihinsel süreçlerin aktif bir şekilde izlenmesini ve düzenlenmesini üstbiliş (bilişüstü) olarak adlandırmaktadır. Schraw ve Dennison’e (1994) göre bilişüstü, bireyin anlama, kavrama, düşünme ve öğrendiklerini denetleme kabiliyetidir. Alan yazında bilişüstü farklı terimlerle ifade edilebilmektedir: Biliş bilgisi (Akdur, 1996; Erden ve Akman, 1996), biliş ötesi (Ün Açıkgöz, 2005; Demirel, 2005; Güral, 2000), yürütücü biliş (Senemoğlu, 2005), biliş üstü (Demir Gülşen, 2000; Küçük Özcan, 2000), bilişsel farkındalık (Doğanay, 1997; Gelen, 2004:5) bu çeviri ifadelerden bazılarıdır.

Biliş, bilgiyi yapılandırma sürecindeki işlemleri içerirken üstbiliş kişinin bilişleri ile ilgili ne bildiğini ve bu bilişleri kontrol etme kabiliyetini içermektedir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007: 658). Bilişüstü, kişinin zihinsel faaliyetleri ile ilgili tahminde bulunma, plan ve gözlem yapma ve değerlendirme gibi kabiliyetini kapsar (Brown, 1980). Bilişüstü, bireyin bilgiye ulaşmasını sağlayacak stratejileri planlama yeteneği, kendi düşünme stratejilerinin ve eylemlerinin farkında olması, düşünme üretkenliğini değerlendirmesidir (Adey ve Shayer, 1994: 57; Costa, 1984: 57). Kişinin, bilgisini stratejik biçimde kullanması, etkili bir performans göstermesini sağlayacaktır (Gourgey, 2002). Hacker Dunlosky (2003) bilişüstünü, kişinin, hatırlama, algılama ve düşünmesinde yer alan zihinsel süreçlerin bilincinde olması ve bunları denetlemesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle bilişüstü, öğrenmeyi öğrenme yeteneği ve zihnin düşünme dili olarak ifade edilebilir (Gelen, 2004: 5). Kişinin kendi performansını artıracak bir şekilde planlama, sıralama, gözlem yapma ve daha iyi uygulama yetisine sahip olmasına bilişüstü farkındalık denir (Schraw ve Dennison, 1994).

Debra McGregor (2007: 216) üstbilişin seviyelerini Tablo 3'teki şekliyle açıklamaktadır (akt. Duman, 2013);

Tablo 3

Üstbilişin Seviyeleri

Seviye	Üstbiliş Seviyesi	Bu Seviyede Öğretmenin Yapacakları
1.	Düşünmenin farkında olmak ve onu tanımlama yetisi	Ne yaptığını tanımla Nasıl yaptığını tanımla Görevi yerine getirmeyi tanımlarken hangi kelimeleri kullanabilirsin?
2.	Düşünme stratejisi bilişi geliştirme/ kullanılmakta olan ve daha sonra kullanılan bilişsel süreçler:	Neden bu şekilde yaptın? Diğer insanlar nasıl yaptı? Bunu başka bir şekilde yapabilir miydin? Bu yolun senin için en iyi olduğuna nasıl karar verdin?
3.	İşlemin değerlendirmesi yansıtması (önce/sırasında/sonra):	Yaklaşımın ne kadar işe yaradı? Stratejinin işe yaradığını neden biliyorsun? Yaparken herhangi bir şey değiştirdim mi? İşlem basamakları önemli mi? Stratejiyi nasıl geliştirebilirsin?
4.	İşlemsel bilgi ve deneyimin başka bir bağlama transferi	Bu strateji başka nerede kullanılabilir? Neden? Problem ne tür bir problemdi? Ne tür bir çözüm geliştirdin? Bir sonraki sefer benzer bir probleme yaklaşımın nasıl olur?
5.	Kavramsal anlamayı işlemsel deneyimle birleştirme	Probleme bu şekilde yaklaşmak öğrenmekte olduğun şeyi anlamana nasıl yardım etti? Çözümü bulmada en önemli bilgi/veri/kanıt neydi? Bu tür problemi çözerken ne tür düşünme süreçlerini kullandın? Anlamana yardımcı olan düşünme seyahatin boyunca neler oldu?

Bilişüstü kavramı ele alınırken biliş ile bilişüstünün ayırt edilmesi ve aradaki farkın ortaya konulması gerekmektedir (Schraw, 1998). Biliş, kişinin aşama kaydetmesini sağlarken, bilişüstü bu aşamaların organize edilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesini sağlamaktadır (Çiftci, 2012). Eğitimin amaçlarından biri de öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol altında tutmasını ve düzenlemesini sağlamaktadır. Bilişüstü beceriler, öğrenmeyi kontrol altına almanın en önemli yollarından biridir (Soydan, 2011). Bilişüstü becerisine sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde kendi kapasitelerinin ve sınırlarının farkında olup öğrenme için hangi yöntemleri, nasıl, nerede ve ne için kullanacaklarını bilirler (Gordon, 1996). Bilişüstü becerilerine sahip öğrenciler; plan yaparlar, hedeflerinin ne olduğuna ve bu hedeflere ulaşmak için hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini, hangi bilgi ve kaynaklara ihtiyaç duyduklarını bilirler, içinde bulundukları süreci gözlemlerler, doğru yolda ilerleyip ilerlemediklerini sorgularlar, hedefe vardıklarında değerlendirme yaparlar ve amaçlarına ulaştıklarında da süreci bitirirler (Biggs ve Moore, 1993). Bilişüstü, anlamlı öğrenmeyi artırır ve akademik başarıya olumlu katkı sağlar (Sternberg, 1984). Bilişüstü, hedeflerin belirlendiği, öğrenme sürecinin izlendiği ve başarıya ulaşmak için öğrenme yöntemlerinin ne zaman değiştirilmesi gerektiğinin bilincinde olunmasıdır (Clark, 2003).

Bilişüstü beceriye sahip olan ve olmayan bireylerin özellikleri şu şekilde verilebilir (Özcan, 2007: 45; akt. Yıldız, 2012).

Tablo 4

Bilişüstü Beceriye Sahip Olan ve Olmayan Kişiler Arasındaki Farklılıklar

Bilişüstü Beceriye Sahip Olan Kişiler	Bilişüstü Beceriye Sahip Olmayan Kişiler
Öğrenirken güçlü yönlerini bilirler.	Öğrenirken güçlü yönlerinin farkında değildirler.
Öğrenme materyallerini çeşitli alternatifleri dikkate alarak incelerler.	Öğrenme materyallerini düşünmeden gelişigüzel tamamlarlar.
Öğrenme materyallerini hazırlarken kendi tercihleri hakkında bilgi verirler.	Öğrenme materyallerine yönelik yaklaşımlarını tanımlayamazlar.
Öğrenme etkinlikleri sırasında ve sonunda yaptıkları seçimlerin etkili olup olmadığını kontrol ederler.	Öğrenme etkinliği sırasında ve sonunda yaptıkları seçimler üzerinde durmazlar.
Öğrenirken düzenli aralıklarla kendilerine hedefler belirlerler.	Öğrenirken kendilerine hedef belirlemezler.

Bilişüstü kavramı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, kavrama gibi bilişsel süreçleri izleme ve organize etmeyi içerir. Bilişüstü, bireyin bilgisini doğru bir şekilde kullanmasıyla daha etkili bir performans elde etmesini sağlar. Bu bağlamda biliş, algılama, anlama, hatırlama gibi zihinsel süreçleri içerirken; bilişüstü, kişinin kendi algılaması, hatırlaması, anlaması gibi zihinsel faaliyetleri hakkında fikir yürütmesini içeren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Garner ve Alexander, 1989).

1.4. Melbourne Karar Verme Stratejileri

Kuzgun (1993) ihtiyaçlarını giderme çabası sürdüren insanın karar verme davranışı gösterdiğini, karar vermeyi de bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir nesneye ulaşacak birden fazla yol olduğunda yaşanan sıkıntıyı çözecek bir yöneliş olarak ifade etmektedir. Kuzgun (1993), toplumsal değerler, kişisel ihtiyaçlar, kültürel sınırlamalar, psikolojik durumlar gibi etmenlerin karar vermeyi etkilediğini, karar verme sürecinde problemin farkında olan karar vericinin, karar vermesi gerektiği sıkıntılı bir durumun ve birden fazla seçeneğinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Kişinin, sonuçlandırması gerektiği bir ya da birden fazla sorunu tüm boyutlarıyla değerlendirerek en uygun sonucu alacağı seçeneği belirlemesidir (Bağırkan, 1983). Byrnes'e (1998) göre karar, hedefe ulaşmak isteyen bir kişinin içinde bulunduğu olanak ve şartlara göre uygun olabilecek birden fazla davranış türlerinden en uygun olanı seçmesi iken, karar verme çeşitli durumlarla karşılaşan kişinin bu durumlar arasında tercih yapması ile ilgili bedensel ve zihinsel gayretlerinin toplamıdır (Çınar, 1996). Karar verme, yaş, din, dil, cinsiyet, ırk ayrımı yapmaksızın tüm bireylerin gündelik etkinlikleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bireyin yerinde karar vermesiyle hayatında olumlu gelişmeler yaşanırken, yanlış bir karar vermesi kendisini, çevresini ya da içinde bulunduğu topluluğu tehdit edici olumsuz durumlara neden olabilir (Sinangil, 1993: 171). İnsanın en önemli yaşam becerilerinden biri olan karar verme, zamanında, isabetli, doğru ve yerinde olması halinde kişinin hayatında olumlu sonuç almasını sağlarken, hatalı karar verilmesi kişinin yaşamını olumsuz yönde etkileyecektir (Tatlılıoğlu, 2010). Bir duruma yönelik bireyin harekete geçmesini gerektiren ve uygun görülen tepkiye karar; birden fazla seçenek arasından seçim

yapma davranışına ise karar verme denir (İlmez, 2010).

İlgili alan yazının incelenmesinde karar ile karar vermenin birbirinden farklı kavramlar olduğu açıkça gözükmemektedir. Karar verme, birkaç alternatif arasından kişinin kendisine en uygun olanını seçmesidir. Seçeneğin olmaması ya da sadece bir seçenek olması durumunda ise karar vermeden söz edilemez (Taşgit, 2012).

1.4.1. Karar Verme Süreci

Önceki paragrafta ileri sürüldüğü üzere karar verme ile karar kavramları birbirleriyle karıştırılsa da “karar” sadece sonucu ifade ederken, “karar verme” bir sürece sahiptir. Yani karar verme, belirli bir başlangıç noktasından itibaren birbirini takip eden farklı iş ve faaliyetlerin sonunda bir tercihin yapılması ile son bulan bir süreçtir (Koçel, 2011: 113). Bir sıkıntının var olmasından bir kararın oluşmasına kadar geçen süreçte yapılan faaliyetler sonucunda bir karar verme ya da verememe işlemine karar verme süreci denir (Onaran, 1975: 79). Karar verme süreci, karar verilmesi gereken bir sorun olduğunun fark edilmesiyle başlayan bir süreçtir. Sorunun fark edilmesinden sonraki evre karar verme durumunun anlamlandırılmasını ve olası kararlar için seçenekler oluşturulmasını içermektedir. Bir sonraki evrede ise oluşturulan seçeneklerle ilgili bilgi toplanıp bu seçeneklerden biri seçilmektedir (Acıbozlar, 2006). Akıl, düşünce, bilinç ve irade gibi nitelikleri olan insanın en önemli yaşam becerilerinden biri olan karar verme, zihinsel bir süreçtir. İnsanların tüm davranış ve eylemleri bilinçli ya da bilinçsiz yapılan bir karar verme işlemi sonucunda oluşur (Şahin, 2013).

Kuzgun’a (2000) göre karar verme eylemi aşağıdaki üç koşulun bulunmasıyla oraya çıkar. Bunlar;

1. Karar verme bir problemin veya bir sıkıntının var olması ya da hissedilmesi,
 2. Var olan sıkıntıyı ortadan kaldıracak birden fazla seçeneğin olması,
 3. Kişinin bu seçeneklerden istediğini seçme hakkına sahip olması.
- Seçeneklerin kişi tarafından istenme derecesi, kararın yönünü etkileyen en önemli faktördür.

Karar verme davranışı, amaca ulaşmak için gerekli olan bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi, seçeneklerin oluşturulması ve bu seçeneklerden amaca uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Güçray, 2001).

Adair (2000) karar verme sürecinden faydalanılacak 5 adımlı bir yaklaşım önermiştir:

1. Probleminizi (hedefinizi) belirleyiniz.
2. Gerekli bilgileri toplayınız.
3. Sonuca ulaşabileceğiniz uygun seçenekler oluşturunuz.
4. Kararınızı veriniz.
5. Verilen kararı uygulayınız ve sonuçları değerlendiriniz.

Adair'e (2000) göre amaç karar verme sürecinde belirlenmelidir. Bir sonraki adımda ise gerekli bilgilerin toplanmasını, sonuca ulaşabilmek için uygun seçeneklerin oluşturulmasını, son adımda ise alınan kararların uygulanmasını ve sonuçların değerlendirilmesini vurgulamıştır.

1.4.2. Karar Verme Stratejileri

Yapılan araştırmalara göre insanların karar verme işleminde farklı stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Karara bağlanması gereken bir sorunla karşılaşan bir kişinin ne şekilde davranması gerektiğini belirlemesi işlemine karar verme stratejisi denir (Ersever, 1996; Sarıçam, 2011). Bir başka ifadeyle bireyin karar verme durumunda hangi davranışı eyleme geçireceğini seçmesi olarak tanımlanmaktadır (Ercan, 2014).

Kuzgun'a (1992) göre birey karar verme işleminde dört temel strateji kullanmaktadır. Bunlar;

- *Bağımsız karar verme stratejisi:* Bireyin isteği yönünde tek başına karar vermesi durumuna denir.
- *Mantıklı karar verme stratejisi:* Bireyin karar vermesi halinde, rasyonel ve gerçekçi düşünerek, muhtemel seçeneklerle ilgili bilgi toplaması, bütünseçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını düşünüp değerlendirerek kendisine en uygun seçeneği seçmesidir.
- *İç tepkisel karar verme stratejisi:* Bireyin muhtemel seçenekler üzerinde fazla durmadan, aceleci davranarak yalnızca karar verme problemini ortadan

kaldırarak bir seçeneği seçmesidir.

- *Kararsızlık*: Bireyin tereddüt yaşayıp karar verememe durumudur.

Bu stratejiler ise temelde karar verme stilinden meydana gelmektedir. Diğer deyişle karar verme stillerinin bir araya gelmesiyle bireylerin karar verme stratejileri inşa edilmektedir. O halde karar verme stili ne demektir?

1.4.3. Karar Verme Stilleri

Karar verme stili; bireyin tepki, yaklaşım ve eylemlerde bulunduğu bir davranış şeklidir (Phillips, Pazienza ve Ferrin, 1984). Karar verme stili, karar almanın öğrenilen alışkanlığı veya kişinin probleme nasıl yaklaştığını belirleyen tarzı olarak da ifade edilebilir. Karar verme stili, öğrenebilen ve öğretilebilen bir alışkanlıktır (Phillips, Pazienza ve Ferrin, 1984; Scott ve Bruce, 1995). Yapılan araştırmalarda insanların karar verirken farklı yöntemler ve stiller kullandıkları, bu durumun kişilikleri ile kişisel becerilerinin birleşmesiyle ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Ercan, 2014). Bazıları karar verecekleri konuyla ilgili bilgi edinip analizler yaparken bazılarının sezgilerine göre hareket ettiği, bazılarının başkalarının yönlendirmesine ihtiyaç duyarken bazılarının kendi iradesine göre davrandığı, bazıları aniden karar verirken bazılarının karar vermekten kaçındığı gibi durumların bireylerin kişisel farklılıklarıyla ilgili olduğu, bu nedenle karar verirken farklı yolları tercih ettikleri düşünülmektedir (Scott ve Bruce, 1995).

Scott ve Bruce (1995) araştırmaları sonucunda, insanların sadece bir karar verme stilini kullanmadıklarını, önemli kararlar verirken birden fazla karar verme stilini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre “Genel Karar Verme Stilleri”ni oluşturan beş karar verme stilini şu şekilde tanımlamışlardır;

- *Rasyonel karar verme stili*: İnsanların karar verecekleri konuyla ilgili kapsamlı bir şekilde araştırma yaparak bilgi edindikleri ve seçenekler oluşturdıkları, bu seçenekleri mantıksal olarak değerlendikleri bir stildir.

- *Sezgisel karar verme stili*: İnsanların karar verirken konuyla ilgili araştırma yapıp değerlendirme yapmaktan çok, duygularına ve önsezilerine göre hareket ettikleri stildir. Sezgisel karar veren bireyler daha çok hayal, his ve duygular üzerinde durur.

- *Bağımlı karar verme stili*: Kendi başına karar veremeyen insanların

diğer insanların yönlendirmesine ve tavsiyesine ihtiyaç duyduğu bir stildir.

- *Kaçınmacı/kaçınan karar verme stili:* Karar vermeyi son ana erteleyen, her durumda karar vermekten kaçınılan stildir.

- *Kendiliğinden/ani karar verme stili:* İnsanların aniden karar verdiği, karar verirken aceleci davrandıkları, mümkün olduğunca en kısa zamanda karar verdikleri stildir.

1.5. Dijital Hikâyelere Yönelik Araştırmalar

1.5.1. Yurt İçi Araştırmalar

Yüksel (2011) dijital hikâye hazırlama tekniğinin okul öncesi eğitiminde nasıl kullanılabileceği konusunda doktora tez çalışması yapmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine dijital hikâye hazırlama konusunda seminer verilerek sınıflarında uygulama yapmaları sağlanmış ve öğretmenlerin bu tekniğe ilişkin görüşleri ve deneyimleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin dijital hikâyeyi, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonlarını artırmak, soyut bilgiyi somutlaştırmak için kullandıkları, dijital hikâyenin öğrencileri bir çalışmanın parçası haline getirdiği için öğrencilerin özgüven geliştirmelerine yardımcı olduğu ortaya konulmuştur.

Demirer (2013) tarafından dijital hikâye anlatımı ile ilgili yapılan doktora tez çalışmasında; dijital hikâye oluşturma sisteminin öğrencilerin motivasyonları, derse olan tutumları, akademik başarıları ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma biri kontrol, ikisi deney olmak üzere üç gruba yürütülmüştür. Verilerin analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, derse yönelik tutumları, motivasyonları ve öğrenme stratejileri üzerinde olumlu yönde etki olduğu görülmüştür. Deney gruplarından web tabanlı dijital hikâye ile işlenen derste öğrenmenin daha etkili olduğu sonucunda varılmıştır. Sonuç olarak dijital hikâye uygulamalarının, öğrencilerin ders başarısını, derse yönelik tutum, motivasyon ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Kahraman (2013) tarafından ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi kuvvet ve hareket konusunda dijital fizik hikâyeleri kullanımının öğrencilerin başarılarına ve motivasyonlarına etkisi üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre

dijital hikâye kullanımının öğrenciler için fizik dersini ilgili çekici, eğlenceli ve daha görsel hale getirdiği, derse karşı ilgiyi ve başarıyı artırdığı, daha kalıcı bir öğrenme sağladığı, öğrencilerin derse katılımları, motivasyonları ve dersin işlenişi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucunda varılmıştır.

Karakoyun (2014) tarafından yapılan doktora çalışmasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü öğretmen adaylarına 6. sınıf öğrencileri ile dijital hikâye etkinlikleri yaptırmıştır. Elde edilen bulgulara göre 6. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiklerini düşündükleri, öğrencilerin internetten elde ettikleri kaynakları güvenilirli bulmadıkları, yeterli kaynağa ulaşamadıkları ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Baki (2015) tarafından yapılan çalışmada deney grubunda yazma süreci dijital hikâyeleme uygulamalarıyla gerçekleştirilirken, kontrol grubunda ders içeriği mevcut öğretim programına uygun işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, kaygıları, öz yeterlikleri ve tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

1.5.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Behmer, Schmidt ve Schmidt (2006), yaptıkları araştırmada dil sanatları bölümünde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin dijital hikâyeleme yöntemini kullanmaları incelenmiştir. Öğrencilerden aileleri ile ilgili önemli bir konuda dijital hikâye oluşturmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kendi günlük yaşamlarını kompozisyon türü metinlerle kıyaslandığında dijital hikâyeler sayesinde öz-değerlendirmelerin daha derin ve eleştirel açıklamalar içerdiği bulunmuştur.

Kulla-Abbott (2006) tarafından yapılan çalışmada, dijital hikâye hazırlamanın öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 7. sınıfta okuyan 43 öğrenci üzerinde yapılan araştırma neticesinde öğrencilerin hikâyenin, organizasyonun, sesin, hareketin, temponun, kelime tasarrufunun ve yazı yazmanın değerini anladıkları, sunum becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Collen (2007) tarafından yapılan çalışmada, okulöncesi sınıflarında dijital hikâyelerin dinlediğini anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizine göre dijital hikâyeye dinleyen öğrencilerin dinleme esnasında daha az hareket ederek hikâyeye daha fazla konsantre oldukları, hikâyeyi sadece dinleyen öğrencilerin ise dinleme esnasında oldukça hareketli oldukları ve hikâyeden koptukları görülmüştür. Araştırmacı tarafından her iki gruba da hikâyeye ile ilgili sorular yöneltildiğinde deney grubundaki öğrencilerin sorulara daha fazla doğru yanıt verdiği görülmüştür.

Ballast ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazma öğretiminde bir öğretim aracı olarak dijital hikâyelerin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre başlangıçta öğrencilerin yazma başarıları benzer olmasına rağmen sürecin sonunda dijital hikâyeye uygulanan sınıfın daha yüksek yazma puanı elde ettiği, dijital hikâyeye hazırlayan öğrencilerin zaman problemi, donanımsal eksiklikler ve yaşanan diğer sıkıntılara rağmen daha istekli bir şekilde çalışmalarını yürüttükleri, geleneksel yazma görevlerini tamamlamada sıkıntı çeken öğrencilerin dijital hikâyelerini bitirmede daha fazla uğraş gösterdikleri görülmüştür.

Robin (2008) yapmış olduğu çalışmada, dijital hikâyeye anlatımının tarihçesi hakkında araştırma yaparak, dijital hikâyenin eğitimde nasıl kullanıldığını açıklamıştır. Öğrencilerin dijital hikâyeye anlatımı ile sadece konuları tartışıp hikâyeyi sunmalarına yardımcı olmadığı, aynı zamanda yapmış oldukları araştırmalardan elde ettikleri bulgularını ve düşüncelerini düzenlemede onlara yardımcı olduğu, dijital hikâyeye anlatımında kullanılan çoklu ortam araçlarının öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgisini çektiği, dijital hikâyenin onları motive edici bir materyal olarak kullanılabileceği, dijital hikâyelerin eğitimde kullanılmasıyla öğrenme ortamlarında motivasyonda artış yaşanacağını ifade etmiştir.

Belet ve Dal (2010) tarafından Türkiye’de ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için dijital hikâyeye anlatımının kullanılması ile ilgili öğretmen adaylarının olumlu görüşlerinin olduğu, dijital hikâyeye anlatımının öğrencilerin eleştirel sorular sorma, sorgulama, tartışma, değerlendirme, tahmin etme, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin, karar verme

süreçlerinin gelişmesi açısından etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Gregori Signes (2010) tarafından yapılan çalışmada, elde edilen bulgulara göre dijital hikâyelerin, öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımlarını arttırdığını, dijital hikâyelerin yeni konu ve kavramları tanıtmak ve vurgulamak amacıyla etkili ve kalıcı bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceklerini, öğrencilerin zamanı planlama, problem çözme ve iletişim becerileri, işbirliği içinde çalışma gibi niteliklerini geliştirme, eleştirel düşünme, bilgi toplama, yorumlama, metinleri ve görselleri analiz etme, sentez ve öz-değerlendirme gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Abidin ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada deney grubundaki çocuklara web tabanlı iki dijital hikâye izletilmiş, kontrol grubundaki çocuklara ise öğretmenleri tarafından ders kitabından seçilen hikâyeler okunmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre deney grubundaki çocukların dinlediğini anlama becerisinin daha iyi geliştiği sonucuna varılmıştır.

Hung, Hwang ve Huang (2011) yaptıkları çalışmada elde edilen bulgulara göre; proje tabanlı dijital hikâye anlatımının öğrencilerin fen dersinde öğrenme motivasyonlarını, problem çözme yetkinliklerini ve öğrenme başarılarını olumlu şekilde arttırdığı ifade edilmiştir.

Pieterse ve Quilling (2011) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin duygusal zekasının gelişmesinde Web tabanlı dijital hikâyelerin etkisinin olup olmayacağı ortaya konmuş, dijital hikâyelerin öğrencilerin duygusal gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı gözlemlenmiş, çeşitli teknolojik araçların kullanılması öğrencilere psikolojik açıdan katkı sağlayabileceği önerilmiştir.

Xu, Park ve Baek (2011) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre sanal öğrenme ortamındaki dijital hikâye anlatımının daha etkili olduğu ve yazma sürecinde öğrencilerin yazma öz-yeterliliklerini daha fazla geliştirdiği, dijital hikâye anlatımının sınıflarda yazma öğretimi için bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Yang ve Wu (2012) tarafından yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerine dijital hikâyeler hazırlanmış, kontrol grubu öğrencilerine ders konuları ile ilgili sunum yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki

öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonları bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu olarak farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Titus (2012) tarafından yapılan çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde bilhassa besin zinciri gibi kavramların öğrenilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; dijital hikâyede yazılı olan metinlerin öğrencilerin fen bilgisi dersine ait kavramları anlamlandırmalarına ve bu kavramları, kendi besin zincirlerini arkadaşlarına ifade etmelerine yardımcı olduğu, grafik oluşturmalarının öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmalarını sağladığı ortaya konmuştur.

Foley'in (2013) dijital hikâye oluşturma yazma öğretiminde bir medya olarak kullanılmasını amaçladığı çalışmasında dijital hikâyenin, ilkökul sınıflarında yeni okuryazarlıklar uygulamasında öğretmenleri yönlendirmek, öğrencilerin yazmaya ilişkin algılarını belirlemek, yazma yeteneklerini geliştirmek ve onlarda yazar kimliği oluşturmak, onların yazma sürecine dahil olmalarını sağlamak için kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Bromberg ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada dijital hikâye anlatımı ile öğrencilerin kendi yaşadıklarını aktarmalarının, onların pozitif öğrenme tecrübeleri kazanması için önemli olduğunu, bu çalışmada dijital hikâyeciliğin bir öğrenme stratejisi olarak kullanılmasıyla öğrencilere zorlu ve karışık bilişim sistemlerini daha iyi anlamaları ve kavramaları konusunda yardımcı olduğu, öğrencilerin gerçek hayattaki uygulamalar ile bilişim sistemlerindeki kavramları arasında bağlantı kurarak bilgiyi yapılandırdıkları ortaya konmuştur.

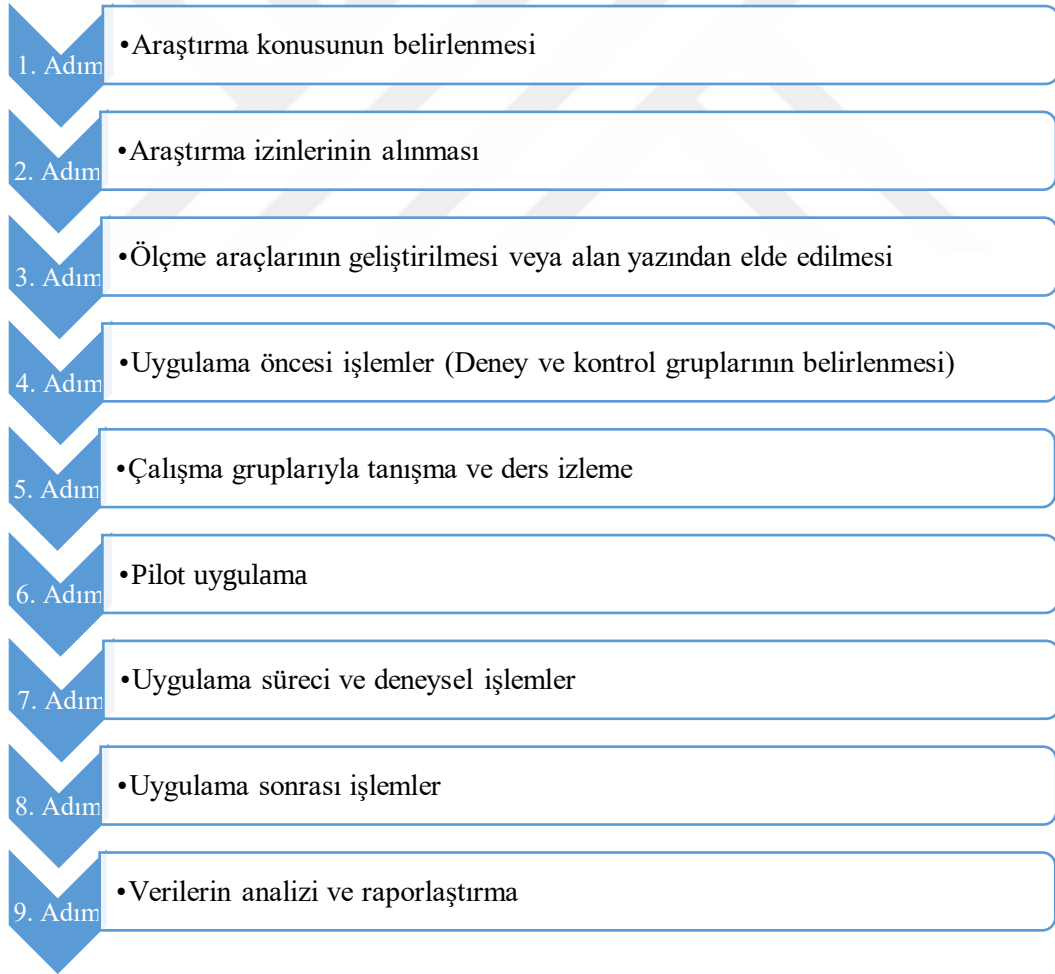
Abdolmanafi-Rokni ve Qarajeh (2014) tarafından yapılan çalışmada deney grubuna dijital hikâye oluşturma, kontrol grubuna ise geleneksel hikâye yazma konusunda kurs verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; dijital hikâye oluşturma öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde daha etkili olduğu ayrıca öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da artırdığı ifade edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, bağımlı ve bağımsız değişkenler, çalışmanın kapsamı, çalışmanın 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılma nedenleri, veri toplama araçları, ders planlarının hazırlanması ve uygulanması, deney ve kontrol grubunda yürütülen uygulama süreci, iç ve dış geçerliğin sağlanması ve verilerin çözümlenmesi başlıkları oluşturulmuştur.

Araştırma sürecine ilişkin özet adımlar, Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma sürecinin gerçekleştirilmesinde izlenen adımlar

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada dijital hikâyelerle desteklenmiş ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları, tutumları, motivasyonları, bilişüstü düşünceleri ve karar verme stratejilerinin değişimine etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bir araştırmada, değişkenlerin nicel ölçümü ve o değişkenin başka bir değişken ile olan korelasyonel bağlantısını ele almak üzere çoğunlukla deneysel yöntem kullanılmaktadır (Çepni, 2010: 112). Deneysel araştırmalarda ortaya konan açıklamalara ek olarak bunların gerekçelerinin de yordanmasına imkân verilmektedir. Büyüköztürk ve diğerlerinin (2014: 196) deneysel çalışmalarda etkenler değiştiğinde sonuçların da değişebileceği öne sürülmüştür. Bir deneysel desende öntest-sontest, bağımlı-bağımsız değişken ve kontrol-deney grupları bul unmaktadır. Ayrıca gruplardaki katılımcıların yansız bir şekilde atanması gerekmektedir. Bu öğelerin bir ya da birkaçının eksikliği tam deneysel desenin yarı ya da zayıf desene dönüşmesine yol açar. Bu çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeler olduğu gibi kabul edilmiş, diğer deyişle uygulanan önteste bağlı olarak grupların birbirine denkliği sağlanmış olduğundan şubeler içerisinde öğrencilerin yer değiştirmesine gerek duyulmamıştır. Ancak şubelerin deney ya da kontrol grubu olarak tayin edilmesinde araştırmacı yansız davranmıştır. Bu bağlamda, ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan dijital hikâye tekniğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin ders başarıları, tutumları, motivasyonları, bilişüstü düşünceleri ve karar verme stratejilerine etkisini inceleyen bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tasarlanmıştır. Kerlinger (1973), öntest-sontest kontrol gruplu deseni, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel manipülasyondan önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlamıştır (akt. Büyüköztürk, 2007: 20). Araştırmanın uygulanması ve anlamlı olması için iki denk grubun belirlenmesi gerekmektedir. Gruplar belirlenirken random dağılım uygulanmaz, hâlihazırdaki bireylerden rastgele biçimde kontrol ve deney grubu düzenlenir. Buna karşın kontrol ve deney gruplarının olabildiğince yakın demografik öğeler içermesine dikkat edilir (Çepni, 2010: 115).

Bu yöntemin aşamaları şu şekildedir:

1. Önceden rastgele atamadan farklı bir yolla oluşturulmuş gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak seçilir.
2. Uygulamadan önce gruplara öntest uygulanır.
3. Deney grubu deneysel çalışmalara katılıp farklı bir süreçten geçerken, kontrol grubuna bir müdahalede bulunulmaz.
4. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına sontest uygulanır (Çepni, 2010: 115). Tablo 5’te uygulama süreçleri ifade edilmiştir.

Tablo 5

Deneyisel Süreçte Kullanılan İşlem ve Ölçme Araçları

Gruplar	Öntest	Süreç	Sontest
Kontrol Grubu	T1-T2-T3-T4-T5	2005 Öğretim Programı Doğrultusunda Yapılan Sosyal Bilgiler Öğretimi	T1-T2-T3-T4-T5
Deney Grubu	T1-T2-T3-T4-T5	Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş Öğrenme Etkinliklerinin Uygulandığı Sosyal Bilgiler Öğretimi	T1-T2-T3-T4-T5
T1: Uygulama Konusuna İlişkin Akademik Başarı Testi T3: Bilişüstü Ölçeği T5: Motivasyon (Güdülenme) Ölçeği		T2: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği T4: Melbourne Karar Verme Ölçeği	

Çalışmada öncelikle ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “*Uzaktaki Arkadaşlarım*” ünitesine ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı tarafından kazanımların değerlendirilmesi için 4. sınıf düzeyine uygun bir başarı testi hazırlanmıştır. Bunun dışında alan yazında Sosyal Bilgiler dersine ilişkin düzenlenmiş bir motivasyon ölçeğine rastlanmadığından dolayı Tahiroğlu ve Çakır (2014) tarafından hazırlanmış motivasyon ölçeği çalışmaya uyarlanmıştır. Bu kapsamda geliştirilen akademik başarı testi, çalışmaya uyarlanan motivasyon ölçeği ve alan yazın taraması sonucu elde edilen diğer ölçme araçları (Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, bilişüstü ölçeği ve Melbourne karar verme ölçeği), öntest olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Deneysel süreç sonunda da yine başarı testi ve diğer ölçme araçları sontest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Rize ilinin Merkez ilçesinde bulunan Anbarlık İlkokulu 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmada

uygulama yapılacak okulun belirlenmesinde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırma problem ifadesiyle ilgili evrende bulunan pek çok olgudan tipik olan bir olgunun tespit edilerek bu olaya yönelik bilgi toplamayı amaçlar. Burada önemli olan sıra dışı olmayan ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir. Araştırmacı tipik örnekleme seçebilmek için konuyla ilgisi olan kişilerle işbirliği yapar, ön bilgi toplar ve örnekleme karar verir (Büyüköztürk vd., 2014: 91). Çalışma grubu için Rize ili merkez ilçede bulunan okulların istatistikî bilgileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Çalışma Grubu İçin Rize İli Merkez İlçede Bulunan Okulların İstatistikî Bilgileri

Kurum	Sınıf - Öğrenci Sayısı			
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Anbarlık İlkokulu	25	21	14	21
Karasu İlkokulu	13	13	10	14
Muradiye İlkokulu	24	23	15	16
Küçükçayır İlkokulu	9	6	5	10
Şehit Nedim Çalık İlkokulu	19	19	12	19
Kasarıcılar İlkokulu	6	11	14	10
Dört Yol Şehit Halil Sadıkoğlu İlkokulu	21	13	20	18
Taşlıdere Gazi İlkokulu	104	80	76	87

Tablo 6’daki okullar dikkate alınarak çalışma grubunun yer aldığı okulun belirlenmesinde, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının birbirine yakın olması ve deneysel uygulama açısından çalışmaların yürütüleceği sınıf düzeyinde birden fazla şubenin bulunmasına dikkat edilmiştir. Uygulamaya dâhil edilen okulun fiziki ve öğretimsel imkânlarının da geniş bir kapsama ve yeterliliğe sahip olması da önemli düzeyde etkili olmuştur. Bu amaçla dersliklerde internet, akıllı tahta ve benzeri teknolojik donanımların bulunması dikkate alınmıştır. Bununla beraber okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunun bilimsel faaliyetlere karşı ilgi duyması ve kendi aralarında bu konularda yoğun bir etkileşim içerisine girmeleri gibi öğeler de okul seçimini etkileyen başlıca nedenler arasında yer almıştır. Ayrıca okul yönetiminin bu çalışmanın yürütülmesinde fazlasıyla kolaylık göstermesi sürecin sistematik biçimde yürütülmesinde olumlu yönde etkili olmuştur. Araştırmada, ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi dijital hikâyelerle desteklenerek öğrencilerin öğrenmelerini anlamlı hale getirecek etkinlikler

uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, karar verme stratejileri, üstbilis düşünme ve güdülenme düzeyleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yarı deneysel olarak tasarlanmış bu araştırmanın katılımcıları, yukarıda belirtilen ölçütler doğrultusunda 2016-2017 yılında Rize ilinin Anbarlık ilçesinde yer alan Anbarlık İlkokulundaki dördüncü sınıflarından meydana gelmiştir. Araştırma, bir şubenin sınıf mevcudu 20, diğer şubenin ise sınıf mevcudu 22 olmak üzere toplam 42 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile yürütülmüştür. Öncelikle taslak veya deneme uygulaması başka gruplar üzerinde uygulanarak son hali verilen başarı testi, Anbarlık İlkokulu'nda 4. sınıf düzeyindeki iki şubeye öntest olarak uygulanmıştır. Bu uygulama ile şubelerin birbirine göre düzeylerinin denk olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öntest sonucunda şubelerinin birbirine denk oldukları görülmüş, ardından random yöntemi ile 4/A sınıfı deney; öğrencilere ait demografik özellikler Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikler

		Grup		Toplam
		Deney	Kontrol	
		f	f	f
Cinsiyet	Kız	10	10	20
	Erkek	12	10	22
Toplam		22	20	42

Tablo 7'ye göre deney grubunun 10'u kız, 12'si erkek; kontrol grubunun ise yarısı kız, yarısı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Tüm çalışma grubunun 20'si kız, 22'si ise erkek öğrencilerden meydana gelmiştir. Buna göre çalışma grubunun cinsiyet dağılımının birbirine yakın değerlerde olduğu belirtilebilir.

2.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Nedensel kapsamda düşünüldüğünde bir olay, olgu ve durum üzerinde neden-sonuç ilişkisi gösteren değişkenler, bağımlı ve bağımsız değişkenler şeklinde söz edilmektedir. Bağımlı değişken, araştırmanın sonucunu yansıtan ve bağımsız değişkene bağlı olarak ortaya konan değişkendir. Bağımsız değişken ise araştırmacının ilgisinin odaklandığı nicel veya nitel yapı gösteren değişkendir (Büyüköztürk, 2002: 3).

Bu çalışmanın bağımsız değişkeni, dijital hikâye tekniğine dayalı öğretim etkinlikleri; bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları, tutumları, karar verme stratejileri, üstbilis düşünme ve güdülenme düzeyleri olarak belirlenmiştir.

2.4. Çalışmanın Kapsamı

Bu tez çalışması, ilkököl 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmıştır. Dijital hikâye uygulamasının ilkököl düzeyinde uygulanmasının temel nedeni, öğrencilerin başarı gibi bilişsel öğelerini, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal öğelerini, ayrıca öğrenmelerini gözden geçirmesi ya da düşünmeyi düşünme olarak nitelendirilen bilişüstü düşünme ile karar verme becerilerini ne yönde etkilediğinin ortaya konulmasıdır. Bunun yanında alan yazında Sosyal Bilgiler dersine yönelik yeterince çalışma olmaması da önemli bir gerekçe olarak düşünülebilir. Literatürde Sosyal Bilgiler dersine yönelik Ünlü (2018) tarafından yapılan çalışmada da dijital hikâyeler “İyi ki Var” ünitesinde uygulanmış ve öğrencilerin başarı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri değerlendirilmiştir. Bu araştırma ise hem ünite hem de ele aldığı bağımlı değişkenler bakımından farklılaşmıştır. Dolayısıyla çalışmanın uygulandığı “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesindeki temalarda belirlenen kazanımlar için 6 haftalık bir uygulama süreci planlanmıştır. Konu başlıkları ve kazanım süreleri Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8

Konu Başlıkları ve Kazanım Süreleri

Ders Süresi	Konu Başlığı	Kazanımlar
40+40 dakika	Dünya Turu	Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.
40 dakika	Her Ülke Ayrı Bir Dünya	Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
40+40 dakika	Her Ülke Ayrı Bir Dünya	Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
40 dakika	Hepimiz Kardeşiz	Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.

Tablo 8 (Devam) Konu Başlıkları ve Kazanım Süreleri

40 dakika	Hepimiz Kardeşiz	Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.
40 dakika	Bütün Kutlamalar Özeldir	Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.
40 dakika	Bütün Kutlamalar Özeldir	Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.
40+40 dakika	Bütün Kutlamalar Özeldir	Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.
40 dakika	Bütün Kutlamalar Özeldir	Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.
40 dakika	Ölçme ve Değerlendirme	Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli, doğru-yanlış soruları, yapılandırılmış grid.

Çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde “*Uzaktaki Arkadaşlarım*” ünitesi ile ilgili olarak araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler, öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Sınıf öğretmenin öğrencilerini daha yakından ve ayrıntılı biçimde tanıma fırsatı bulduğu için, ayrıca araştırmacının yakın etkide bulunarak sonuçları yanıltma ihtimalini ortadan kaldırmak amacıyla bu şekilde bir araştırma ortamı inşa edilmiştir. Bu sayede sınıf öğretmeni tarafından öğrencilerde kendilerine güven duyma, daha derin düşünme, iletişim kurma, rahatlıkla soru sorma, kendilerini yansıtmaya ve öğrendiklerini eleştirme gibi durumlar süreç boyunca desteklenebilmiştir.

2.5. Çalışmanın 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılma Nedenleri

Sosyal Bilgiler dersinin seçilme amacı, ders yükünün çok ağır olmaması, günlük hayatla yakın bağlantılı olması ve öğrenciler tarafından ilgi çekici olmasıdır. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi, takım çalışmasına, araştırma yapmaya, iletişim kurmaya, kendini ifade etmeye, günlük hayat problemlerine ilişkin çözüm üretmeye ve sorunlar üzerinde daha derin düşünmeye izin verecek bir içeriğe sahip olması ve seçilen ünite (*Uzaktaki Arkadaşlarım*) bilgi yoğunluğunun yanında öğrencileri düşünmeye yönlendirecek unsurların da bulunması etkili olmuştur.

2.6. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışma kapsamında kullanılan akademik başarı testi, tutum, motivasyon (güdülenme), bilişüstü düşünme ve karar verme stratejisi ölçme araçları tanıtılmıştır.

2.6.1. Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi

Ölçme aracını geliştirmek için öncelikle, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 25.05.2015 tarih ve 34 sayılı (ekli listesinin 76'ncı sırasında) Kurul Kararı ile 2016-2017 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle okutulması ön görülen Koza Yayın Dağıtım'ın (2016) yayımladığı Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf öğretmen kılavuz kitabından 8. ünite olan "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesine ait kazanımlar incelenmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla kılavuz kitapta belirtilen işlenme süresi ağırlıklarına göre her kazanımdan en az dört soru olacak şekilde çoktan seçmeli dört seçenekli 25 sorudan oluşan bir Sosyal Bilgiler dersi başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi hazırlanırken çeşitli ilkökul dördüncü sınıf test kitaplarından, dergilerden ve farklı ders kitaplarından yararlanılmıştır (Akpınar, 2003; Altan, 2015; MEB, 2017).

Eğitimde testler bir üniteye ya da konuya başlamadan önce eğitim-öğretim süresinde ve ünite ya da konu sonunda öğrencilerin seviyelerini ölçmek için kullanılır (Metin, 2016: 190). Başarı testini geliştirmede farklı görüşler bulunmakla birlikte bu çalışmada hazırlanan başarı testinde şu aşamalara dikkat edilmiştir:

- Testin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde araştırmaya dâhil edilen "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesi için belirlenen kazanımları içermesine dikkat edilmiştir.
- Araştırmacı tarafından teste yönelik kazanım-davranış ilişkisini ortaya koyan bir belirtke tablosunun düzenlenmesi gerekmektedir. Belirtke tablosunun oluşturulmasıyla testte dâhil edilen soruların hangi kazanımı ölçmeye yönelik olduğu ve Bloomun revize edilen taksonomisinin bilişsel alan sınıflandırılmasında hangi seviyede olduğu anlaşılabilir (Metin, 2016: 193). Bu doğrultuda belirlenen kazanımlar ve kazanımlara yönelik belirtke tablosu Tablo 9'daki gibi oluşturulmuştur.

- Belirtke tablosunun düzenlenmesinin ardından kazanımlar dikkate alınarak 4. sınıf Sosyal Bilgiler seviyesine uygun farklı yayınevleri kitaplarından seçilerek araştırmacı tarafından 25 soruluk test maddesi düzenlenmiştir. Ardından bu maddelerin hangi bilişsel alana ve hangi kazanıma ait olduğu belirlenmiştir.

- Başarı testi için hazırlanan bu maddeler deney ve kontrol grubu dışındaki başka okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine çözdürülmüştür. Pilot uygulamanın, 4. sınıf öğrencileri yerine 5. sınıf öğrencilerine çözdürülmesinin nedeni belirlenen kazanımların eğitim-öğretim süreci içinde henüz verilmemiş olmasıdır. Bu uygulamadaki amaç, öğrencilerin cevaplamalarına göre soruların ayırt edicilik gücünün belirlenerek başarı testine en son halini belirlemektir.

- Bu uygulamadan sonra araştırmacı tarafından denemelik sorular tekrar incelenerek bilimsel yönden doğruluğu, teknik açıdan eksikliği ve bilişsel alan basamaklarının belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur.

- Hazırlanan sınavın test maddelerinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı, uzman görüşlerine göre yapılmıştır.

- Test maddelerinin dil bakımından anlaşılır olup olmadığı, dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunluğu iki dil uzmanı tarafından yapılmıştır.

- Hazırlanan test maddelerinin kontrolü, öğrencilerin seviyesine uygunluğu, belirlenen kazanımı ölçüp ölçmediğine yönelik olarak Rize il merkezindeki 2 ilkokulda görev yapan 5 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşleri Tablo 10'da belirtilmiştir.

- Soruların kazanımlara aynı oranda dağıtılmasına dikkat edilmiş, cevabı kesin ve tek olan sorular seçilmiştir.

- Testin ilk sayfasında öğrencilerin testi cevaplarırken “dikkat edilmesi gerekenler” şeklinde bir yönerge hazırlanmıştır. Bu yönergede içeriğin özü, testin amacı, yanlış soruların doğrulara etkisi olup olmadığı, testin süresi ve soru sayısı belirtilmiştir.

- Test maddeleri, yazı karakterine ve büyüklüğüne, satır aralıklarına ve uzunluklarına dikkat edilerek yazılmıştır. Test maddelerinin yazımında Times New Roman yazı stiline, 12 punto ile 16 cm satır genişliğinde düzenlenmiştir.

- Başarı testi hazırlarken standart bir başarı testi geliştirmek ve sonuçlar üzerinde istatistiksel işlemler yapmak için çoktan seçmeli soruların kullanılması daha uygundur (Metin, 2016: 195).

- Doğru seçeneklerin birbirine yakın sayıda olmasına dikkat edilmelidir. Bu amaçla hazırlanan testte taslak formdaki 25 sorunun 4 seçeneğe göre dağılımına bakıldığında B, C ve D seçenekleri 6, A seçeneği ise 7 sorunun cevabı niteliğindedir. Asıl uygulama formundaki 20 sorunun cevap dağılımı ise birbirine eş değerdedir.

Bu prensipler dikkate alınmak suretiyle uygulamanın yürütüldüğü üniteye ait toplam 4 kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımlar ve bunları ölçmek amacıyla hazırlanan soruların eşleşmesi aşağıdaki belirtke tablosunda verilmiştir.

Tablo 9

Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu

KAZANIM NO	KONULAR	KAVRAMLAR	MADDE NO	BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARI				
				BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME
4.8.1	Dünya Turu	Barış Kıta Sanat Ulaşım	A-1	X				
			A-2	X				
			A-3	X				
			A-4	X				
			A-6				X	
			A-7			X		
			A-14					
			A-16	X				
			A-18	X				
			C-2					
			C-3	X				
			C-5	X				
			C-6	X				
			C-7	X				
4.8.2	Her Ülke Ayrı Bir Dünya	Benzerlik ve Farklılık, İklim, Kültür, Kültürel Öge, Millet	C-8	X				
			E-1					X
			A-5	X				
			A-8	X				
			C-4	X				
4.8.3	Hepimiz Kardeşiz	Benzerlik ve Farklılık, İklim, Kültür, Kültürel Öe, Millet	D					X
			A-15				X	
			A-17				X	
			A-20	X				

Tablo 9 (Devam) Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu

4.8.4	Bütün Kutlamalar Özeldir	Benzerlik ve	A-9		X
		Farklılık	A-10	X	
		İklim	A-11	X	
		Kültür	A-12	X	
		Kültürel Öğe	A-13	X	
		Millet	A-19	X	
4.8.1 - 4.8.2 - 4.8.3. - 4.8.4.-	“Uzaktaki Arkadaşlarım” Ünitesi	-	B		X
A: Çoktan Seçmeli B: Yapılandırılmış Grid C: Doğru-Yanlış D: Metafor E: Açık Uçlu					

Testin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla testteki soruların ilgili üniteyi dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı soruların her birinin ölçmek istediği kazanımı gerçekten ölçen test olmasına özen gösterilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla test, konu uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş (Tablo 10) ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Uygunluk Açısından Maddelerle İlgili Görüşleri

Soru no	Uygun (f)	Uygun değil (f)	Görüş	Uygunluk Katsayısı
1	3	2	Kullanılabilir	.60
2	3	2	Kullanılabilir	.60
3	3	2	Kullanılabilir	.60
4	3	2	Kullanılabilir	.60
5	4	1	Uygun	.80
6	3	2	Kullanılabilir	.60
7	3	2	Kullanılabilir	.60
8	3	2	Kullanılabilir	.60
9	1	4	Uygun Değil	.20
10	2	3	Uygun Değil	.40
11	4	1	Uygun	.80
12	3	2	Kullanılabilir	.60
13	3	2	Kullanılabilir	.60
14	4	1	Uygun	.80
15	3	2	Kullanılabilir	.60
16	3	2	Kullanılabilir	.60
17	3	2	Kullanılabilir	.60
18	3	2	Kullanılabilir	.60
19	2	3	Uygun Değil	.40
20	4	1	Uygun	.80
21	-	5	Uygun Değil	.00
22	4	1	Uygun	.80
23	3	2	Kullanılabilir	.60
24	4	1	Uygun	.80
25	2	3	Uygun Değil	.40

Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra testin güvenilirliğinin ve ayırt edicilik düzeyinin sınanması amacıyla, araştırmanın sürdürüldüğü MEB’e bağlı Rize ili

genelindeki araştırma kapsamına alınan okula denk başka bir ilkokulda okuyan toplam 56 öğrenciye test uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen veriler “ITEMAN” programı ile bilgisayarda madde analizine tabi tutulmuş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Deneme grubunun her bir maddeye verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Puanlama yapılırken sorulara verilen her doğru cevap için “1”, her yanlış ya da boş cevaplar için ise “0” puan verilmiştir. Toplam puanı hesaplanan kâğıtlar, en yüksekten en düşük puana doğru sıralanmıştır. Sıralamada yüksek puandan başlanarak yukarıdan aşağıya doğru kâğıtların % 27’si ayrılarak üst grup, en düşük puanlı % 27’lik öğrenci grubu ise alt grup olarak belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen madde güçlük indeksi ve ayıricılık gücü indeksi Tablo 11’de belirtilmiştir:

Tablo 11

Madde Güçlük İndeksi ve Ayıricılık Gücü İndeksi Değerleri

Madde No	Güçlük	Ayıricılık
1	.617	.717
2	.553	.654
3	.482	.445
4	.674	.657
5	.830	.628
6	.631	.578
7	.582	.296
8	.525	.506
9	.319	.366
10	.369	.606
11	.745	.632
12	.624	.385
13	.440	.422
14	.752	.701
15	.504	.644
16	.468	.412
17	.631	.506
18	.553	.615
19	.348	.383
20	.844	.635
21	.261	.482
22	.773	.810
23	.447	.426
24	.809	.657
25	.354	.336

İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “*Uzaktaki Arkadaşlarım*” ünitesine dair başarı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen 25 maddelik Sosyal Bilgiler başarı testine ait madde analiz sonuçlarına göre, maddelerin güçlük indeksleri .319 ile .844 arasında; maddelerin ayıricılık indeksleri de .296 ile .810 arasında değişmektedir. Madde güçlük indeksi .40 - .90 arasında ve madde ayırt edicilik indeksi .25’ten büyük olan maddenin tipik iyi bir madde olduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2009). Madde ayırt edicilik indeks değerlerinin yorumlanmasında Tablo 12’de belirtilen ölçütler kullanılmıştır.

Tablo 12

Madde Analizi Terimleri ve Açıklamaları

Madde Analizi	Türkçe Karşılığı	Tanımlamalar	Araçlıklar ve Açıklamalar
Prop. Correct	Madde güçlüğü (p_j)	Bir maddeyi doğru cevaplayan öğrenci sayısının, testi alan tüm öğrenci sayısına bölümüyle bulunur.	.00 ile .39 arasında ise, ZOR .40 ile .60 arasında ise, ORTA .61 ile 1.00 arasında ise, KOLAY a) Orta güçlükteki ($p_j=.50$) maddeler öğrenciler arasındaki farklılaşmayı en iyi ortaya koyan maddelerdir. Başarı testinin ortalama güçlüğü .50 civarında olmalıdır. b) Madde güçlüğü 1.00 olan bir madde çok kolay olup, bilenle bilmeyeni ayırt edememektedir.
Disc. Index	Madde ayıricılık gücü (r_{jx})	Öğrencilerin maddelerden aldıkları puanlarla, testin tümünden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon, o maddenin testin ölçtüğü değişkenle ilişkisini vermektedir. Aslında bir iç tutarlık ölçüsüdür.	.40 ve üzeri ise Çok İyi Madde .30 ile .39 arasında, Oldukça İyi .20 ile .29 arasında, Düzeltilmeli .19 ve altıda ise Çok Zayıf Madde (Testten çıkarılmalıdır) .00-.19 ise teste alınmaz (Çok Kötü Madde) .20-.29 ise düzeltilerek teste alınır. .30-1.00 ise teste alınır. a) Maddenin ayırt ediciliği, o sorudaki davranışı bilenle bilmeyeni ayırt edebilmektir. Geçerlik ve güvenilirliğin bir göstergesidir. b) Madde ayırt ediciliği yüksekse, test puanı yüksek olanların maddeyi doğru cevaplamaları, test puanı düşük olanların ise maddeyi yanlış cevaplamaları (çeldiricilere kaymaları) beklenir. c) Madde ayırt edicilik indeksi, üst grup ile alt grup öğrencilerinin test ile ölçülen özellikler açısından birbirlerinden ne derece ayrıldığını göstermektedir.

(Kaynak: Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011: 43)

Bu testin daha sonra Cronbach Alpha güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayısı bir uygulama sonunda tutarlı olarak güvenilirliği verdiği için tercih edilmiştir. Bulunan bu değerler, testin güvenilirliği için yeterli görülmüştür. Bu sonuçlara göre testin amaca hizmet eder nitelikte olduğu düşünülmüş ve

araştırmada “Sosyal Bilgiler dersi başarı testi” olarak kullanılmıştır. Tablo 13’te güvenilirlik katsayısına ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 13

Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesi Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları

Süreç	N	Soru Sayısı	$\bar{x}$	ss	r_{jx}	p_j	KR-20
Geliştirme	56	25	30.73	8.96	.51	.54	.83
Araştırma	42	20	59.82	15.42	.40	.63	.76

Tablo 13 incelendiğinde testin KR-20 güvenilirlik değeri geliştirme aşamasında .83; asıl uygulama aşaması için ise .76 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik değeri için .60 üzerindeki değerler kabul edilebilir olarak görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma açısından testin güvenilir sonuçlar sunduğu söylenilebilir. Testin madde güçlük indeksi açısından geliştirme aşamasında değeri .54; asıl uygulamada ise değeri .63 olarak hesaplanmıştır. Testin güçlük derecesinin hem geliştirme aşaması hem de asıl uygulama için orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca ayırt edicilik değerleri açısından da incelendiğinde geliştirme aşamasında değeri .51; asıl uygulamada değeri .40 olarak elde edilmiştir. Bu değerlerden de yola çıkarak testin ayırt edicilik açısından çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Nihai Test: Yapılan pilot uygulama sonucunda hesaplanan madde ayırt edicilik gücü ve uzman görüşleri değerlendirmeleri sonucunda 9, 10, 19, 21 ve 25 numaralı sorular testten çıkarılarak 20 maddelik çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini etkilememek için madde ayırt edicilik indeksine göre çıkarılan soruların ait olduğu kazanımlarını içeren ayırt edicilik gücü daha yüksek olan başka sorular test içerisinde bırakılmıştır. Bu bağlamda madde analizi sonuçlarından yararlanılarak, testte yoklanacak davranışlardan her biri için o davranışı ölçmek amacıyla hazırlanan maddelerden en iyisinin teste alımıyla güvenilirliği ve geçerliği yüksek olan bir nihai test oluşturulmuş bulunmaktadır. 20 maddeden oluşan nihai başarı testinin ortalama güçlük indeksi ortalama .50 seviyesinde, ortalama ayırt edicilik indeksi ise .25 ve üzerindedir. Nihai başarı testinin güvenilirliğinin .76 bulunmasıyla tatmin edici bir değerde güvenilirliği yüksek çoktan seçmeli bir başarı testi oluşturulmuştur. Deney ve

kontrol grubundan meydana gelen toplam 42 öğrenciye uygulanan başarı testi (Nihai Test) Ek-1 de verilmiştir.

2.6.2. Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesine İlişkin Açık Uçlu Soru Formu

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde daha çok üst düzey (analiz, sentez, değerlendirme) becerilerini belirlemek amacıyla ayrıca açık uçlu maddelerden oluşan bir soru formu hazırlanmıştır.

Açık uçlu soru formunun geliştirilmesinde çoktan seçmeli başarı testinin geliştirilmesinde oluşturulan belirtke tablosu kullanılmış ve “1. Dünya üzerine çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.”, “2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.”, “3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.” ve “4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.” kazanımları doğrultusunda açık uçlu 2 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan açık uçlu sorular için bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir Türk dili uzmanı ile iki konu alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak açık uçlu başarı testinde oluşturulan maddeler arasında üst düzey becerilere odaklanan ve çoktan seçmeli başarı testi ile aynı kazanımı ölçen 2 madde belirlenmiştir.

“Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesine ilişkin açık uçlu taslak soru formunun 10 öğrenci ile ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama, iki soruda anlaşılmayan yerlerin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiklerini ifade ettikleri birinci soru gözden geçirilip değiştirilmiştir. “Öncelikle 2016-2017 eğitim-öğretim yılında “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesini işlemiş öğretmenlerin sınıflarındaki 56 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin soru formuna vermiş oldukları cevaplar üç puanlayıcı tarafından puanlatılmış ve puanlayıcılar arasındaki ilişkilerin .78, .86 ve .85 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesine ilişkin açık uçlu soru formunun nihai formunda yer alan 2 soru için tekrar konu alan uzman görüşü alınmış ve açık uçlu soru formuna son şekli verilmiş ve maddeler için puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Ek 3b’de açık uçlu soru formu için ek olarak hazırlanan puanlama anahtarı yer almaktadır.

2.6.3. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Kurnaz (2002) tarafından 16 madde olarak geliştirilen ve Çelebi (2006) tarafından uzman görüşlerine sunulularak bazı maddelerin ölçme aracından çıkarılmasıyla 12 maddeye indirilen araç kullanılmıştır. Ölçme aracı kullanılmadan önce gerekli izinler ve uzman görüşü alınmıştır. Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, “Her zaman”, “Bazen”, “Hiçbir zaman” biçiminde öğrencilerin görüşlerini belirtecekleri şekilde hazırlanmıştır. Sosyal Bilgiler tutum ölçeği’nde 1, 2, 3, 4, 8, 9. maddeler olumlu ve 5, 6, 7, 10. 11, 12. maddeler olumsuz tutum ifadeleri içermektedir. Sosyal bilgiler tutum ölçeği 12 maddeden oluşmakta olup üçlü likert tipindedir (Ek-3b).

Sosyal Bilgiler tutum ölçeği uygulamalarında uygulama öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere tutum ölçeği hakkında bilgiler verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin, ölçme aracında yer alan her maddeye vermiş oldukları tepkiler, olumlu maddelerde “Her Zaman” seçeneği için “3”, “Bazen” seçeneği için “2”, ve “Hiçbir Zaman” seçeneği için de “1” puan; olumsuz maddelerde “Her Zaman” seçeneği için “1”, “Bazen” seçeneği için “2”, ve “Hiçbir Zaman” seçeneği için de “3” puan verilerek sayısallaştırılmış, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analizleri yapılmıştır. Ölçeğin alındığı orijinal kaynakta belirtilen açıklamalara göre testin ortalama güvenirliği .8496 düzeyinde belirlenmiştir.

2.6.4. Motivasyon (Güdülenme) Ölçeği

Bu çalışmada, Tahiroğlu ve Çakır (2014) tarafından Matematik dersi için geliştirilen ilkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeği uyarlanarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda orijinal ölçme aracı için öncelikle likert tipi ölçek geliştirme ve analiz etme, Sosyal Bilgiler öğrenme ve motivasyon (güdüleme) kavramlarına yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra 4. sınıf öğrencilerinden Sosyal Bilgiler dersinde çalışma isteklerini ve motivasyonlarını etkileyen nedenlere ilişkin verilerle ilkokul 4. sınıf okutan bazı öğretmenlerin öğrencileri Sosyal Bilgiler dersinde nasıl güdüledikleri ve öğrencilerin güdülenmesini etkileyen faktörlerin neler olabileceğine ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen dokümanların incelenmesi sonucu Tahiroğlu ve Çakır (2014) tarafından oluşturulan ölçeğin bu çalışmada kullanılabileceğine kanaat

getirilmiştir. Bu ölçme aracına yönelik uzman görüşleri alınarak ve ön uygulama şeklinde 4. sınıfta okuyan 56 öğrenciye uygulanarak değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bu deneme uygulaması sonucu elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinal kaynakta da belirtildiği üzere 5 boyut içerisinde yer alan toplam 32 maddeden meydana geldiği belirlenmiştir. Orijinal kaynakta bu beş boyutun, tüm ölçme aracı puanları içindeki varyansın % 51.928'ini açıkladığı belirtilmiş olmakla birlikte bu araştırmada ise değer % 59.132 olarak belirlenmiştir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988) tarafından belirlenen kriterlere göre (Tavşancıl, 2010) bu oran ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık güvenirliği (Cronbach Alpha) ise orijinal kaynakta .93 olarak hesaplanmasına rağmen bu çalışmada ise .78 olarak bulunmuştur. Bu sonuç Tavşancıl (2010) ve Özdamar'ın (1999) ortaya koyduğu kriterlere göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin, test-tekrar-test yöntemi sonucunda tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının Tahiroğlu ve Çakır'ın (2014) çalışmasında .91; bu çalışmada ise .74 olduğu görülmüştür. Bu durumun ölçeğin zaman içindeki güvenirliğini göstermesi bakımından önemli olduğu öne sürülebilir.

2.6.5. Bilişüstü Düşünme Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan bilişüstü düşünme ölçme aracı Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin'in (2009) çalışmasından alınmıştır. Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin'in (2009) tarafından geliştirilen ve 40 maddeden oluşan bilişüstü düşünme ölçeği altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 426 kişilik bir grup üzerinde uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçme aracı sekiz boyuttan oluşmuştur ve açıkladığı varyans oranı % 71.36 olarak belirlenmiştir. Bu boyutlar, açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, bilişsel stratejiler, kendini izleme, kendini kontrol etme, kendini değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre χ^2 değeri=1131.31 (df=375, $p<.00$), RMSEA=.04, GFI=.85, AGFI=0.81, CFI=.90, NFI=.87, RMR=.05 olarak hesaplanmıştır. Modeldeki bütün faktör yüklerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Belirtilen ölçütler açısından sekiz faktörlü modelin verilerle uyumlu olduğu ileri sürülmüştür. Üst % 27 ile alt % 27'lik grupların

madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler ve faktörler için anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçme aracının tümüne ilişkin Croanbach alpha iç tutarlılık kat sayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır.

Orijinal kaynaktan alınan bu verilere dayanarak bu ölçme aracı için bir deneme uygulaması gerçekleştirilmemiştir. Toplam 30 maddeden oluşan ölçme aracının cevaplanma süresi yaklaşık 10 dakika olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının uygulanmasında sonra yapılan veri girişlerinin ardından analizlerde tek boyutlu toplam puanlar üzerinden hesaplamalar yapılmış ve karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir.

2.6.6. Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II

Bu çalışmada Mann ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen, Deniz (2004) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülen Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II uygulanmıştır. Melbourne Karar Verme Ölçeği iki alt ölçekten meydana gelmiştir. Birinci ölçek, karar vermede özsaygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Bu ölçek, 6 maddeden oluşmuştur ve 3 madde tersi biçimde puanlanmıştır. Puanlama, doğru (2), bazen doğru (1) ve doğru değil (0) şeklinde yapılmıştır. Ölçekten alınan en yüksek puan 12'dir. Puan artışı karar vermede özsaygının yüksek olduğunun göstergesidir.

İkinci ölçek ise 22 maddeden oluşmakta olup çeşitli karar verme stillerini ölçmektedir. 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; dikkatli (6 madde), kaçınan (6 madde), erteleyici (5 madde) ve panik (5 madde) karar verme stilleridir. Bu ölçek de birinci ölçek gibi yanıtlanmaktadır. Puanların yüksekliği, ilgili karar verme stiline kullanıldığına işaret etmektedir. Alt boyutların özellikleri Mann ve diğerleri (1998) tarafından şu şekilde açıklanmıştır (akt. Deniz, 2004):

1. Dikkatli karar verme stili: Bireyin karar vermeden önce özenle gerekli bilgiyi araması ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapma durumudur. Bu faktör, altı madde (2, 4, 6, 8, 12, 16) ile ifade edilmiştir.

2. Kaçınan karar verme stili: Bireyin karar vermekten kaçınması, kararları başkalarına bırakma eğiliminde olması ve böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışma durumudur. Bu faktör, altı maddeden (3, 9, 11, 14, 17, 19) meydana gelmiştir.

3. Erteleyici karar verme stili: Bireyin kararı geçerli bir neden olmaksızın sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma durumudur. Bu faktör ise beş madde (5, 7, 10, 18, 21) ile belirtilmiştir.

4. Panik karar verme stili: Bireyin bir karar durumu ile karşı karşıya kaldığında, kendini zaman baskısı altında hissederek aceleci davranışlar sergileyip çabuk çözümlere ulaşma çabası durumudur. Bu faktör, beş madde (1, 13, 15, 20, 22) ile betimlenmiştir.

Orijinal kaynakta belirtildiği üzere 6 ülke için (ABD, Avustralya, Yeni Zelanda, Japonya, Hong Kong, Tayvan) tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .74; dikkatli karar verme stili için .80; kaçınan karar verme stili için .87, erteleyici boyut için .81 ve panik karar verme için ise .74 olarak bulunmuştur (Mann ve diğ., 1998; akt. Deniz, 2004).

2.7. Ders Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Veri toplama süreci pilot uygulama ve asıl uygulama olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.7.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot uygulaması, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ilk yarıyılında Rize ili Çayeli ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama yaklaşık 3 hafta boyunca sürmüştür.

Hazırlanan dijital hikâyelerle desteklenmiş öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin düzeyine, hazırbulunuşluğuna ve ilgili kazanımlara uygun olup olmadığını görebilmek, eksik ve işlemeyen yönleri tespit edip düzeltmek amacıyla çalışmanın başlangıcında pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından oluşturulan dijital hikâyeler tek tek değerlendirilmiştir. Bu amaçla dijital hikâyeler konusunda çalışan okuma-yazma öğretiminde uzman bir öğretim elemanından destek alınarak materyaller üzerinde bir değişiklik yapılması söz konusu ise konu ile ilgili görseller ve üzerindeki metinler bu kapsamda revize edilmiştir.

Bu aşama sonucunda uygun olmayan görseller ya da anlamsız metinler uzman görüşü doğrultusunda çıkarılmış, yerine asıl uygulama materyallerindeki örnekler, görseller ve çizimler yerleştirilmiştir.

2.7.2. Asıl Uygulama

Araştırmanın asıl uygulaması, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Rize il merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütüleceği ilkokul için gerekli yasal izinler alınmıştır. Bu izin kapsamında sadece sınıf içindeki deneysel işlemler yapılmış, öğrencilerin fotoğrafları ya da video kayıtları alınmamıştır. Çalışma çerçevesinde dijital hikâyelerle desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları, tutumları, karar verme stratejileri, güdülenme ve üstbiliş düşünme becerilerine yönelik öncelikle konu başlıkları belirlenmiş, beraberinde programda her konu başlıklarındaki kavramlarla ilgili olarak öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar listelenmiştir. Bu suretle kazanımların öğrenci tarafından edinilme süreleri de göz önünde bulundurularak dijital hikâyelerle bütünleştirilmiş 5E öğrenme modeline dayalı ders planları oluşturulmuştur. Ders planları hazırlanırken öğretim programında ve çeşitli ders kitaplarında yer alan etkinlikler de ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak yöntemler de ders planlarına uygun basamaklara dâhil edilmiştir. Bu yöntem ve teknikler; aktif öğrenme, altı şapka, beyin fırtınası, konuşma halkası, sinektik ve soru-cevap tekniği gibi temel uygulamalardır. Ders içeriği, akıllı tahta ve internet gibi donanımların kullanımı, EBA eğitim ağı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen değişik eğitim siteleriyle zenginleştirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin dijital hikâye teknolojisini yaşamlarında yerinde ve uygun zamanda transfer etmeleri amacıyla araştırmaya dayalı ev ödevleri oluşturulmuştur. Dijital hikâyelere yönelik yürütülen ödevler ve geliştirilen ürünler sınıf ortamında gruplar halinde yansıtılarak sorgulanmıştır. Ayrıca ödevler sınıfta hazırlanan panolarda öğrenme galerileri şeklinde sergilenmiştir. Ders süreci sorgulayıcı sorularla desteklenerek öğrenciler her fırsatta bilişüstü düşünmeye ve düşündüklerini kendince ifade etmeye yönlendirilmiştir. Ders kazanımları, konu

başlıkları ve süreleri Tablo 9’da belirtildiği gibi işlenmiştir. Uygulama için 6 hafta, haftalık 3 ders saati ve toplamda ise 18 ders saati ayrılmıştır.

2.7.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yürütülen Uygulama Süreci

Çalışmanın deneysel uygulama basamağında, deney grubundaki öğrencilere dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinlikler aracılığıyla kendi düşünme süreçlerinin farkına varmaları, sorgulayıcı sorular sorarak derse yönelik güdülenmeleri ve öğrenmelerini bilişüstü düşünceler yürüterek bunu ders sürecine yansıtmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda uygun veri toplama amaçları belirlenmiş, elde edilmiş ya da geliştirilmiştir. Uygulama süresince, kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmamış, kendi sınıf öğretmenleriyle resmi program çerçevesinde eğitim-öğretime devam etmişlerdir. Deney grubundaki deneysel çalışmalar ile kontrol grubundaki uygulamalar 6 hafta boyunca sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Hazırlanan ders planlarına bağlı olarak dersin süreç basamağında özellikle giriş, keşfetme ve derinleştirme aşamalarında dijital hikâyelere yer verilmiştir. Özellikle uygulama yapılan okulda Fatih Projesi kapsamında sınıflara yerleştirilen akıllı tahtalar süreci olumlu yönde etkileyen en temel öge olmuştur. Zira araştırmacı tarafından geliştirilen dijital hikâyelerin yanında ders içinde bu çoklu öğretim materyallerini destekleyebilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki eğitim siteleri (EBA, Morpha, Okulistik gibi) de kullanılmıştır. Bu web sayfalarında yer alan dijital hikâyelerin öğrencilerin bilişüstü düşüncelerini destekler nitelikte olduğu düşünülmüştür. Sürecin son aşaması olan değerlendirme basamağında ise öğrencilere formlar dağıtılarak derste öğrendiklerini kendi açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama sürecinin her iki grupta da tamamlanmasından sonra deney - kontrol grubuna eş zamanlı olarak Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ve diğer ölçme araçları son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki dersler sınıf öğretmenlerinin kendileri tarafından yürütüldüğünden kazanımların öğrenciler tarafından edinilme süreleri açısından uygulama basamakları uygun şekilde planlanarak her iki grupta da aynı anda işlemler tamamlanmıştır.

2.8. İç ve Dış Geçerliğin Sağlanması

İç geçerlik, iki ya da daha fazla değişken arasındaki korelasyonun ya da ortaya konulan sonucun farklı bir nedenden ziyade çalışma sürecinden kaynaklanmış olabilme durumudur. Deneysel çalışmalarda, iç geçerliği tehdit eden öğeler olarak bireylerin özellikleri, sınıf ortamı, veri toplayıcının nitelikleri ve ön yargısı, teste alışma, olgunlaşma, yenilik ve uygulama etkisi, örneklem seçimi, veri toplama aracının özellikleri, denek kaybı ve beklenti etkisi gibi hususlardan bahsedilebilir (Fraenkel vd., 2012). Bu öğelerin deneysel uygulamaya etki etmemesi için öncelikle deney ve kontrol gruplarının atanması ile ilgili işlemlerde önce başarı açısından birbirine denk gruplar oluşturulmuş ve bu denk gruplar arasından tesadüfî ve yansız atama yapılarak kontrol ve deney grupları adlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak her iki gruba da aynı test ve ölçme araçları öntest ve sontest şeklinde uygulanmış ve cevaplayıcıların olumsuz şekilde etkilenmemesi için verileri sınıf öğretmenin kendisi toplamıştır. Bu süreçte araştırmacı sınıf dışında kapsamlı biçimde yönerge ve talimatları sınıf öğretmenlerine aktarmıştır. Bunun yanında veri toplama aşamasında bir problem yaşanması durumunda anında müdahale etmek amacıyla araştırmacı derslik dışında beklemiş ve uygulama sırasında olağandışı bir problem ile karşılaşılması durumuna karşın uygulamayı denetim altında tutmuştur. Uygulama öncesinde bütün öğrencilerin ailelerine gerekli bilgilendirmede bulunularak çalışmaya katılım izni yazılı şekilde alınmıştır. Buna karşın araştırmacı ya da sınıf öğretmeni tarafından deney ve kontrol grubundaki öğrencilere deneysel bir uygulama yapılacağı konusunda kesinlikle herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bu şekilde deney beklentisi etkisi önlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada deney grubuna uygulanan eğitimin yenilik etkisini engellemek amacıyla asıl uygulamaya geçmeden önce bir önceki ünite olan “İyi ki Var” ünitesinde dijital hikâyeler kısmen 2 saat boyunca kullanılmıştır. Teste alışma, uygulama ortamı ve olgunlaşma gibi iç geçerliği etkileyebilecek hususların her iki grupta da aynı şekilde geçerli olduğu düşünülmüştür; çünkü bütün öğrenciler aynı okulda ve aynı imkânlarla sahip dersliklerde Sosyal Bilgiler dersini görmektedir, aynı yaş grubunda bulunmaktadır ve aynı test araçlarına tabi tutulmuşlardır.

Dış geçerlilik, bir araştırma sonucunun başka alanlara doğru genellenebilme gücüdür. Örneklem etkisi, deneysel çalışmalarda dış geçerliliği tehdit eden anlamlı bir ögedir (Fraenkel vd., 2012). Örneklem, benzer özelliklerdeki tüm bireyleri temsil edebilmelidir. Bu amaçla örneklemenin yanlış genellemeye yol açmaması ve deneysel uygulamaları olumsuz yönde etkilememesi için özellikle devlet okulları (ilkokul kademesi) ile çalışılmak istenmiştir; çünkü bu kademedede her kesimi temsil edebilecek farklı altyapıya, çevreye ve sosyo-ekonomik özelliklere sahip öğrencilere ulaşabilme imkânı bulunmaktadır. Böylece temsiliyet gücü yüksek olan bir grupta çalışıldığı düşünülmüştür. Ayrıca Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012), deneysel çalışmalar için katılımcı büyüklüğünün en az 30 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı sayısı ve çalışma grubu büyüklüğü uygun tutulmaya çalışılarak okuldaki mevcut şubeler kapsamında deney grubunda 20, kontrol grubunda ise 22 katılımcı ile çalışılmış ve böylece sonuçları kıyaslayabilme gücü yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışma grubu içinde deney ve kontrol gruplarını belirlerken, daha önceden rastgele bir şekilde sınıflara dağıtılmış öğrencilerin oluşturduğu şubeler arasından yansız bir şekilde gruplara atama yapılarak ön yargı ve eğilim gibi etkiler de yok edilmeye çalışılmıştır.

2.9. Verilerin Çözümlemesi

Çalışma kapsamında nicel verilerin çözümlemesinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları, tutumları, karar verme stratejileri, motivasyonları ve üstbilis düşünme becerileri ölçeklerinin analizinde parametrik varsayımlar karşılandığından bağımlı ve bağımsız t-testine başvurulmuştur. Elde edilen veriler .05 anlamlılık düzeyine göre test edilmiştir. Hipotezlere yönelik analizler yapılırken, deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasında, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı, tutum, motivasyon, karar verme ve üstbilis düzeyleri üzerinde yol açtığı etkinin etki büyüklüğü değeri de hesaplanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin, öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, karar verme stratejileri, güdülenme ve üstbiliş düşünme becerileri üzerinde hangi düzeyde (düşük, orta, yüksek) etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu amaçla Akbulut (2010) tarafından aktarılan etki büyüklüğü skalası göz önünde bulundurulmuştur. Bu sınıflandırmaya göre aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklükleri;

.20 - .49 arasında ise küçük (=small),

.50 - .79 arasında ise orta (=medium),

.80 ve üzerinde bir değere sahip ise geniş (=large) düzeyde etkiye sahiptir.

Yukarıda verilen aralıklar kullanılmak suretiyle bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğüne yönelik değerlendirmeler ortaya konulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu başlık altında Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı, tutum, motivasyon (güdülenme), bilişüstü düşünme ve karar verme stratejisine yönelik ölçme araçlarından elde edilen veriler aktarılmıştır. Araştırmada hangi tür analiz yöntemlerinin kullanılacağını görmek amacıyla öncelikle her bir ölçek için grupların normallik dağılımı test edilmiştir. Uygun analiz türünü seçebilmek için ilk aşamada verilerin özelliklerinin belirlenmesi gerekir (Eymen, 2007: 87). Parametrik testleri kullanmak için temel varsayımların karşılanması önemlidir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı, yani evreni temsil edip etmediği kontrol edilmelidir (Baştürk, 2011: 6). Bu durumda her bir ölçeğin normallik dağılımını test etmek maksadıyla araştırmada tüm değişkenler açısından tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

3.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Başarı (Deney)	.342	20	.086
Başarı (Kontrol)	.327	22	.110

Tablo 14'e göre yapılan normallik testi doğrultusunda anlamlılık düzeyi .05'ten büyük olduğundan her iki grubun da akademik başarı puanlarının normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı gruplar arası karşılaştırmalar için parametrik teste başvurulmasına karar verilmiştir.

3.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deneyssel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla ön başarı testi uygulanmıştır. Bu başarı testi puanları, parametrik istatistiksel tekniklerden olan bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Önteste ait bulgular, Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney	22	37.8	13.05	.743	.461
Kontrol	20	35.5	12.01		

Tablo 15'te deney ve kontrol gruplarına öğretim süreci uygulanmadan önce “*Uzaktaki Arkadaşlarım*” ünitesine ilişkin başarı testi açısından aralarında fark olup olmadığı bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklar, istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, ele alınan üniteye geçen kavramlara yönelik düzenlenen başarı testi açısından deney ve kontrol gruplarının elde ettiği puanların denk olmasından dolayı araştırmaya bu gruplarla değişim yapmadan başlanabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest puanlarının 37.8; kontrol grubundaki öğrencilerin öntest başarı puanlarının ise 35.5 olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin standart sapma puanları 13.05; kontrol grubundaki öğrencilerin standart sapma puanları ise 12.01 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında uygulamaya başlamadan önce grupların akademik yönden benzer özellikte olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubunun akademik yönden yakın olması sürecin başında araştırma sonucunu etkileyecek bir farkın bulunmadığı anlamını taşımaktadır.

3.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin süreç sonunda uygulanan akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılan bağımsız t-testi analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney	22	67.4	11.52	3.627	.001**
Kontrol	20	54.8	15.19		

**p<.01

Tablo 16 incelendiğinde sontest analizlerine göre deney ve kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (p<.01). Deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanlarının 67.4; kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının ise 54.8 olduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin standart sapma puanlarının 11.52; kontrol grubundaki öğrencilerin standart sapma puanlarının ise 15.19 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan deney grubu öğrencileri, diğer gruptaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersinde “*Uzaktaki Arkadaşlarım*” ünitesinde daha başarılı olmuşlardır. Bu bulgu, dijital hikâyelerin yer aldığı Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Kontrol grubuna göre daha başarılı olan deney grubunda, dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen bu değerler etki gücünü belirlemek amacıyla $\eta^2 = t^2 / [t^2 + (N-1)]$ formülünden yararlanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değeri .4233 (Cohen d=.9346)’tür. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre büyük etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayanarak dijital hikâyelerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler öğretimin öğrencilerin ilgili üniteye yönelik öğrenme düzeylerinin artırılmasında büyük etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersi tutum puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Tutum (Deney)	.213	20	.121
Tutum (Kontrol)	.187	22	.143

Tablo 17'deki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Deneysel uygulamaya başlamadan önce grupların birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla tutum öntesti uygulanmıştır. Bu test puanları, parametrik istatistiksel tekniklerden olan bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Önteste ait bulgular, Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney	22	28.77	3.90	-.486	.630
Kontrol	20	29.33	3.65		

Tablo 18’de görüldüğü gibi uygulama öncesinde yapılan test sonuçlarına göre deney grubunun öntest ortalamasının 28.77 ve grup standart sapmasının 3.90; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 29.33 ve grup standart sapmasının ise 3.65 olduğu görülmüştür. İki grup arasındaki puanların t değeri .486’dır. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının öntest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer deyişle uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlar bakımından benzer özelliklerde olduğu ileri sürülebilir.

3.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sontest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde öğrencilerin dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretime veya resmi programın uygulandığı süreçlere dâhil edilmesinin onların Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirleyebilmek amacıyla araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin öntest ve sontest fark sonuçları Tablo 19’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Puanlarının Öntest, Sontest Değerleri ve Farklarının Karşılaştırılması

Grup	N	Öntest		Sontest		Fark			
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney	22	28.77	3.90	32.32	2.71	3.55	3.60	3.10	.003**
Kontrol	20	29.33	3.65	29.86	2.97	.52	2.69		

**p<.01

Tablo 19’da deney grubu ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarındaki değişim farkını bulmak için öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest tutum puanları ortalaması 32.32 ve standart sapması 2.71; kontrol grubunun sontest tutum puanları ortalaması 29.86 ve standart sapması ise 2.97’dir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki fark 3.55 iken kontrol grubundaki puan farkı ise .52 bulunmuştur. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan t değeri 3.10

olarak elde edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki tutum puanlarına bakıldığında deney grubu lehine istatistiki bakımdan anlamlı farkın olduğu anlaşılmaktadır. Bu da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı içerisinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde daha olumlu yönde etki yaptığını göstermektedir ($p<.01$).

Kontrol grubuna göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları daha yüksek düzeyde olan deney grubunda, dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değer in etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .3970 (Cohen $d=.8652$)'tir. Bu değer, bağımlı değişkendir varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.3. Karar Verme Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çalışmada uygulanan Melbourne karar verme ölçeğinde iki ana kısım yer almaktadır. Ayrıca ikinci kısımda öğrencilerin karar verme stillerini değerlendiren dört alt boyut mevcuttur. Birinci kısımda ise karar vermede özsaygıyı değerlendiren tek boyut bulunmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde toplam 5 boyuta ilişkin puanlar, deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı hesaplanıp öntest ve sontest bakımından karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda karar verme ölçeğinde toplam puan ele alınmamıştır. Elde edilen bulgular şu başlıklar altında verilmiştir.

3.3.1. Melbourne Karar Vermede Özsaygı Ölçeği (Kısım I)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin karar vermede özsaygı öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle hangi istatistiki yola başvurulacağını belirlemek

üzere deney ve kontrol gruplarının karar vermede özsayı puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Vermede Özsayı Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Karar Vermede Özsayı (Deney)	.155	22	.186
Karar Vermede Özsayı (Kontrol)	.313	20	.381

Tablo 20’deki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin karar vermede özsayı puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin karar vermede özsayı puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.3.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Karar Vermede Özsayı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin ve normal programın öğrencilerin karar vermede özsayılarını incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 21’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-sayı Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	12.9091	2.04707	40	1.815	.097
Kontrol	20	11.9000	2.23842			

Tablo 21’e göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde karar vermede özsayı puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=1.815$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 12.90 ve grup standart sapmasının 2.04; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 11.90 ve grup standart sapmasının ise 2.23 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin karar vermede özsayı düzeyleri bakımından benzer özelliklerde olduğu ileri sürülebilir.

3.3.1.2. Kontrol Grubunun Karar Vermede Özsaygı Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin karar vermede özsaygılarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 22’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 22

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-saygı Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	11.9000	2.29976	18	.908	.376
Sontest	20	12.8000	2.13177			

Tablo 22’ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=.908$; $p>.05$). Her ne kadar sontestte elde edilen puan daha yüksek olsa da ortaya çıkan bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde karar vermede özsaygılarının gelişimine pek etkili olamadığı söylenebilir.

3.3.1.3. Deney Grubunun Karar Vermede Özsaygı Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin karar vermede özsaygılarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 23’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 23

Deney Grubu Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	12.9091	2.04707	42	1.916	.062
Sontest	22	14.0000	1.71573			

Tablo 23’e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında karar vermede özsaygı puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=1.916$; $p>.05$). Deney

grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 12.90 ve standart sapmasının 2.04; buna karşın sontest ortalamasının 14.00 ve standart sapmasının ise 1.73 olduğu görülmüştür. Sontest puanları önteste göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin karar vermede özsaygı düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etkide bulunmadığı öne sürülebilir.

3.3.1.4. Deney ve Kontrol Grubunun Karar Vermede Özsaygı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen veya dijital hikâyelerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin karar vermede özsaygılarına etkisini karşılaştırmak için uygulama sonrasında uygulanan ölçeğin sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-saygı Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	14.0000	1.71573	40	2.724	.032*
Kontrol	20	12.8000	2.07491			

*p<.05

Tablo 24’e göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında karar vermede özsaygı puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.724$; $p<.05$). Diğer deyişle önceki analizlerde hem kontrol hem de deney grubunun kendi içindeki gelişimleri anlamlı bulunmamasına rağmen bu bölümde gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 14.00 ve grup standart sapmasının 1.71 olduğu; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 12.80 ve grup standart sapmasının ise 2.07 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrası karar vermede özsaygı düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin karar vermede özsaygı düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kontrol grubuna göre karar vermede özsaygı düzeyi yüksek olan deney grubunda, dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değerlerin etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .3005 (Cohen $d=.6303$)’dır. Bu değer, bağımlı değişkendir varyansın bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.3.2. Melbourne Dikkatli Karar Verme Ölçeği (Kısım II)’ne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dikkatli karar verme puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının dikkatli karar verme puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının Dikkatli Karar Verme Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Dikkatli Karar Verme (Deney)	.089	22	.798
Dikkatli Karar Verme (Kontrol)	.136	20	.441

Tablo 25’teki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin dikkatli karar verme puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin dikkatli karar verme puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Dikkatli Karar Verme Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin dikkatli karar verme yönlerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 26’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkatli Karar Verme Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	12.7273	2.32807	40	-2.265	.119
Kontrol	20	12.5000	2.21241			

Tablo 26’ya göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde dikkatli karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-2.265$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 12.72 ve grup standart sapmasının 2.32; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 12.50 ve grup standart sapmasının ise 2.21 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin dikkatli karar verme düzeyleri bakımından benzer özelliklerde olduğu ileri sürülebilir.

3.3.2.2. Kontrol Grubunun Dikkatli Karar Verme Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin dikkatli karar verme puanlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 27’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 27

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkatli Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	12.5000	2.27303	18	.000	1.000
Sontest	20	12.5000	2.59272			

Tablo 27’ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dikkatli karar verme düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=.000$; $p>.05$). Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları birbirine eşittir. Elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde dikkatli karar verme stillerinin gelişimine etkili olamadığı söylenebilir.

3.3.2.3. Deney Grubunun Dikkatli Karar Verme Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin dikkatli karar verme düzeylerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 28’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 28

Deney Grubu Öğrencilerinin Dikkatli Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	12.7273	2.32807	42	1.573	.047*
Sontest	22	13.9091	3.29764			

* $p<.05$

Tablo 28’e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında dikkatli karar verme puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=1.573$; $p<.05$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 12.72 ve standart sapmasının 2.32; buna karşın sontest ortalamasının 13.90 ve standart sapmasının ise 3.29 olduğu görülmüştür. Sontest puanları önteste göre daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etkide bulunduğu öne sürülebilir.

3.3.2.4. Deney ve Kontrol Grubunun Dikkatli Karar Verme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin dikkatli karar verme düzeylerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 29’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dikkatli Karar Verme Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	13.9091	3.29764	40	-2.097	.024*
Kontrol	20	12.5000	2.52357			

*p<.05

Tablo 29'a göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında dikkatli karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2.097$; $p<.05$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin dikkatli karar verme düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 13.90 ve grup standart sapmasının 3.29; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 12.50 ve grup standart sapmasının ise 2.52 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrası dikkatli karar verme düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kontrol grubuna göre dikkatli karar verme düzeyi yüksek olan deney grubunda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değerin etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .2319 (Cohen $d=.4768$)'dır. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın kısmi bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre küçük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin dikkatli karar verme düzeylerinin artırılmasında kısmi düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.3.3. Melbourne Kaçınan Karar Verme Ölçeği (Kısım II)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kaçınan karar verme öntest-sontest

puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının kaçınan karar verme puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınan Karar Verme Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Kaçınan Karar Verme (Deney)	.206	22	.089
Kaçınan Karar Verme (Kontrol)	.169	20	.139

Tablo 30’daki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin kaçınan karar verme puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin kaçınan karar verme puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.3.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Kaçınan Karar Verme Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine kaçınan karar verme ölçeğinin araştırma başında öntest olarak uygulanması ile elde edilen bulgular Tablo 31’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaçınan Karar Verme Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	9.3000	1.30182	40	.232	.818
Kontrol	20	9.4545	2.70321			

Tablo 31’e göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde kaçınan karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=.232$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 9.30 ve grup standart sapmasının 1.30; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 9.45 ve grup standart sapmasının ise 2.70 olduğu görülmüştür. Bu

bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin kaçınan karar verme düzeyleri bakımından benzer özelliklerde olduğu ileri sürülebilir.

3.3.3.2. Kontrol Grubunun Kaçınan Karar Verme Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin kaçınan karar vermelerini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 32’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 32

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaçınan Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	9.4545	2.70321	18	-2.255	.029*
Sontest	20	11.0909	2.06810			

p<.05

Tablo 32’ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kaçınan karar verme düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=-2.255$, $p<.05$). Kontrol grubunun sontest puanları önteste göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde kaçınan karar verme stillerinin gelişimine anlamlı biçimde etkili olduğu söylenebilir.

3.3.3.3. Deney Grubunun Kaçınan Karar Verme Stili Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin öğrencilerin kaçınan karar vermelerini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 33’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 33

Deney Grubu Öğrencilerinin Kaçınan Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	9.3000	1.33749	42	-.639	.531
Sontest	22	10.1000	3.72529			

Tablo 33'e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında kaçınan karar verme puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-.639$; $p>.05$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 9.30 ve standart sapmasının 1.33; buna karşın sontest ortalamasının 10.10 ve standart sapmasının ise 3.72 olduğu görülmüştür. Sontest puanları anlamlı fark bulunmasa da önteste göre daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin kaçınan karar verme düzeyleri üzerinde pek etkide bulunmadığı öne sürülebilir.

3.3.3.4. Deney ve Kontrol Grubunun Kaçınan Karar Verme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin kaçınan karar vermelerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 34'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaçınan Karar Verme Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	10.1000	3.72529	40	1.101	.278
Kontrol	20	11.0909	2.06810			

Tablo 34'e göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında kaçınan karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=1.101$; $p>.05$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında öğrencilerin sontest puanları birbirine yakındır. Kontrol grubundaki öğrencilerin kaçınan karar verme düzeyleri anlamlı olmasa da daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 10.10 ve grup standart sapmasının 3.72; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 11.09 ve grup standart sapmasının ise 2.06 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrasında da kaçınan karar verme düzeyleri bakımından yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Diğer deyişle hem dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim süreci hem de resmi

programın yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin kaçınan karar verme özelliklerinin gelişimi anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin kaçınan karar verme üzerindeki etkililiği konusunda elde edilen değerin etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri $-.1622$ (Cohen $d=-.3288$)'dir. Bu değer, negatif yönde olup bağımlı değişkendeki varyansın kısmi bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre düşük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin kaçınan karar verme düzeylerinin azaltılmasında düşük düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.3.4. Melbourne Erteleyici Karar Verme Ölçeği (Kısım II)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin erteleyici karar verme öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının erteleyici karar verme puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Deney ve Kontrol Gruplarının Erteleyici Karar Verme Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Erteleyici Karar Verme (Deney)	.145	22	.594
Erteleyici Karar Verme (Kontrol)	.157	20	.200

Tablo 35'teki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin erteleyici karar verme puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin erteleyici karar verme puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.3.4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Erteleyici Karar Verme Stili Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin ve resmi programın, öğrencilerin erteleyici karar vermelerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 36’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erteleyici Karar Verme Stili Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	9.2727	1.90693	40	.679	.501
Kontrol	20	8.9000	1.61897			

Tablo 36’ya göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde erteleyici karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=.679$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 9.27 ve grup standart sapmasının 1.90; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 8.90 ve grup standart sapmasının ise 1.61 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin erteleyici karar verme düzeyleri bakımından birbirine denk olduğu ileri sürülebilir.

3.3.4.2. Kontrol Grubunun Erteleyici Karar Verme Stili Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin erteleyici karar vermelerine etkisini incelemek için uygulanan ölçeğin öntest ve sontest değerleri Tablo 37’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 37

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erteleyici Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	8.9000	1.66333	18	-.843	.410
Sontest	20	9.7000	2.49666			

Tablo 37’ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin erteleyici karar verme düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=-.843$; $p>.05$). Kontrol grubunun sontest puanları önteste göre anlamlı olmasa da daha yüksektir. Elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde erteleyici karar verme stillerinin gelişimine anlamlı biçimde etkili olmadığı söylenebilir.

3.3.4.3. Deney Grubunun Erteleyici Karar Verme Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin erteleyici karar vermelerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 38’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 38

Deney Grubu Öğrencilerinin Erteleyici Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	9.2727	1.90693	42	.303	.763
Sontest	22	9.0909	2.06810			

Tablo 38’de göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında erteleyici karar verme puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest puanları arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=.303$; $p>.05$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 9.27 ve standart sapmasının 1.90; buna karşın sontest ortalamasının 9.09 ve standart sapmasının ise 2.06 olduğu görülmüştür. Sontest puanları anlamlı fark bulunmasa da önteste göre daha düşüktür. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin erteleyici karar vermeleri üzerinde olumsuz yönde etkide bulunduğu öne sürülebilir.

3.3.4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Erteleyici Karar Verme Stili Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin ve resmi programın öğrencilerin erteleyici karar vermelerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 39’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 39

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Erteleyici Karar Verme Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	9.0909	2.06810	40	-.877	.386
Kontrol	20	9.7000	2.43007			

Tablo 39’a göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında erteleyici karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=-.877$; $p>.05$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında öğrencilerin sontest puanları birbirine yakındır. Kontrol grubundaki öğrencilerin erteleyici karar verme düzeyleri anlamlı olmasa da daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 9.09 ve grup standart sapmasının 2.06; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 9.70 ve grup standart sapmasının ise 2.43 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrasında da erteleyici karar verme düzeyleri bakımından yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Diğer deyişle hem dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim süreci hem de resmi programın yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin erteleyici karar verme özelliklerinin gelişimi anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin erteleyici karar verme üzerindeki etkililiği konusunda elde edilen değerlerin etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri $-.1337$ (Cohen $d=-.2699$)’dir. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın kısmi bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre düşük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin erteleyici karar verme

düzeylerinin azaltılmasında düşük düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.3.5. Melbourne Panik Karar Verme Ölçeği (Kısım II)'ne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin panik karar verme ölçeği öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının panik karar verme puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Deney ve Kontrol Gruplarının Panik Karar Verme Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Panik Karar Verme Stili (Deney)	.215	22	.078
Panik Karar Verme Stili (Kontrol)	.195	20	.420

Tablo 40'taki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin panik karar verme puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p > .05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin panik karar verme puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.3.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Panik Karar Verme Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin ve resmi programın öğrencilerin panik karar vermelerine etkisini incelemek üzere uygulamaya başlamadan önce kullanılan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 41'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 41

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Panik Karar Verme Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	9.6364	2.32062	40	-1.123	.268
Kontrol	20	10.0860	2.06219			

Tablo 41'e göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde panik karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-1.123$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 9.63 ve grup standart sapmasının 2.32; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 10.08 ve grup standart sapmasının ise 2.06 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin panik karar verme düzeyleri bakımından birbirine yakın değerde olduğu ileri sürülebilir.

3.3.5.2. Kontrol Grubunun Panik Karar Verme Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin panik karar vermelerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 42'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 42

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Panik Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	10.0860	2.11870	18	-.116	.909
Sontest	20	10.5000	1.71594			

Tablo 42'ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin panik karar verme düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=-.116$, $p>.05$). Kontrol grubunun sontest puanları önteste göre anlamlı fark söz konusu olmasa da daha yüksektir. Elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde panik karar verme stillerinin gelişimine anlamlı biçimde etki etmediği söylenebilir.

3.3.5.3. Deney Grubunun Panik Karar Verme Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin panik karar vermelerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 43'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 43

Deney Grubu Öğrencilerinin Panik Karar Verme Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	9.6364	2.32062	42	.995	.326
Sontest	22	9.0909	1.10880			

Tablo 43'e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında panik karar verme puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=.995$; $p>.05$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 9.63 ve standart sapmasının 2.32; buna karşın sontest ortalamasının 9.09 ve standart sapmasının ise 1.10 olduğu görülmüştür. Sontest puanları anlamlı fark bulunmasa da önteste göre daha düşüktür. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin panik karar verme düzeyleri üzerinde pek anlamlı etkide bulunmadığı öne sürülebilir.

3.3.5.4. Deney ve Kontrol Grubunun Panik Karar Verme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin ve resmi programın, öğrencilerin panik karar vermelerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 44'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 44

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Panik Karar Verme Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	9.0909	1.10880			
Kontrol	20	10.5000	1.67017	40	-3.249	.002

* $p<.05$

Tablo 44'e göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında panik karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-3.249$; $p<.05$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında öğrencilerin sontest puanları deney grubu lehine farklılaşmıştır. Çünkü, panik karar verme olumsuz bir davranıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin panik karar verme düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 9.09 ve grup standart sapmasının 1.10; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 10.50 ve grup standart sapmasının ise 1.67 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrasında panik karar verme düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim süreci, panik karar verme özelliklerinin gelişimini anlamlı düzeyde etkilemiştir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin panik karar verme üzerindeki etkililiği konusunda elde edilen değerler etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri $-.4450$ (Cohen $d=-.9940$)'dir. Bu değer, negatif yönde olup bağımlı değişkendeki varyansınönemli bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin panik karar verme düzeylerinin azaltılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.4. Motivasyon (Güdülenme) Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çalışmada uygulanan motivasyon ölçeğinde takdir edilmeye yönelik motivasyon; ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon; özgüvene yönelik motivasyon; başarıya yönelik motivasyon ve hedefe yönelik motivasyon olmak üzere beş alt boyut mevcuttur. Birinci kısımda ise her alt boyut ile ilgili olarak öntest ve sontest puanları her iki grupta da karşılaştırılmıştır. İkinci kısımda ise toplam motivasyon puanları bakımından grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular, şu şekilde başlıklar altında verilmiştir.

3.4.1. Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin takdir edilmeye yönelik motivasyon öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının takdir edilmeye yönelik motivasyon puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Deney ve Kontrol Gruplarının Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon (Deney)	.135	22	.200
Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon (Kontrol)	.222	20	.118

Tablo 45’teki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 46’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 46

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	12.8182	4.38218	40	-1.105	.276
Kontrol	20	13.2000	5.72713			

Tablo 46’da görüldüğü gibi uygulama öncesinde yapılan motivasyon ölçeği sonuçlarına göre deney grubunun öntest ortalamasının 12.81 ve grup standart sapmasının 4.38; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 13.20 ve grup standart sapmasının ise 5.72 olduğu görülmüştür. İki grup arasındaki puanların t değeri -1.105’tir. Buna göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin takdir edilmeye yönelik motivasyon puanlarının öntest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer deyişle uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon bakımından benzer özelliklerde olduğu ileri sürülebilir.

3.4.1.2. Kontrol Grubunun Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 47’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 47

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	13.2000	5.72713	18	.379	.709
Sontest	20	14.1000	5.92171			

Tablo 47’ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=.379$, $p>.05$). Her ne kadar sontestte elde edilen puan daha yüksek olsa da ortaya çıkan bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde takdir edilmeye yönelik motivasyonun pozitif gelişimine pek etkili olamadığı söylenebilir.

3.4.1.3. Deney Grubunun Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 48’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 48

Deney Grubu Öğrencilerinin Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	12.8182	4.38218	42	3.895	.000*
Sontest	22	18.3636	5.03838			

*p<.05

Tablo 48’e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında takdir edilmeye yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=3.895$; $p<.05$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 12.81 ve standart sapmasının 4.38; buna karşın sontest ortalamasının 18.36 ve standart sapmasının ise 5.03 olduğu görülmüştür. Sontest puanları önteste göre daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etkide bulunduğu öne sürülebilir.

3.4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 49’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 49

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	18.3636	5.03838	40	-4.062	.000
Kontrol	20	14.1000	5.92171			

*p<.05

Tablo 49'a göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında takdir edilmeye yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-4.062$; $p<.05$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 18.36 ve grup standart sapmasının 5.03; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 14.10 ve grup standart sapmasının ise 5.92 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrası takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kontrol grubuna göre takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeyi yüksek olan deney grubunda, dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değerler etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .3615 (Cohen $d=.7750$)'tir. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre düşük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında düşük düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.4.2. İlgi, İstek ve İhtiyaçlara Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Deney ve Kontrol Gruplarının İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon (Deney)	.174	22	.083
İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon (Kontrol)	.158	20	.200

Tablo 50’deki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim modelinin ve resmi programın öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 51’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 51

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	22.3636	3.47159	40	-1.166	.251
Kontrol	20	21.5000	2.83823			

Tablo 51'e göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-1.166$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 22.36 ve grup standart sapmasının 3.47; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 21.50 ve grup standart sapmasının ise 2.83 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyleri bakımından yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

3.4.2.2. Kontrol Grubunun İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 52'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 52

Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	21.5000	2.83823	18	.896	.382
Sontest	20	22.2727	3.32640			

Tablo 52'ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=.896$, $p>.05$). Anlamlı fark bulunmasa da kontrol grubunun sontest puan ortalamaları önteste göre daha yüksektir. Buna karşın elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon gelişimine anlamlı düzeyde etkili olamadığı söylenebilir.

3.4.2.3. Deney Grubunun İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 53'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 53

Deney Grubu Öğrencilerinin İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	22.3636	3.47159	42	3.991	.000**
Sontest	22	26.0000	4.35286			

**p<.01

Tablo 53'e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=3.991$; $p<.01$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 22.36 ve standart sapmasının 3.47; buna karşın sontest ortalamasının 26.00 ve standart sapmasının ise 4.35 olduğu görülmüştür. Sontest puanları önteste göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etkiye bulunduğu öne sürülebilir.

3.4.2.4. Deney ve Kontrol Grubunun İlgi, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 54'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 54

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlgі, İstek ve İhtiyaca Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	26.0000	4.35286	40	-3.135	.003**
Kontrol	20	22.2727	3.32640			

**p<.01

Tablo 54'e göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-3.135$; $p<.01$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 26.00 ve grup standart sapmasının 4.35; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 22.27 ve grup standart sapmasının ise 3.32 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrası ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kontrol grubuna göre ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyi yüksek olan deney grubunda, dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değerin etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .4335 (Cohen $d=.9621$)'tir. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.4.3. Özgüvene Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin özgüvene yönelik motivasyon öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının özgüvene yönelik motivasyon puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

Deney ve Kontrol Gruplarının Özgüvene Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Özgüvene Yönelik Motivasyon (Deney)	.100	22	.200
Özgüvene Yönelik Motivasyon (Kontrol)	.191	20	.102

Tablo 55'teki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistik testlere başvurulmuştur.

3.4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 56'da karşılaştırılmıştır.

Tablo 56

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	19.0909	3.39340	40	-.512	.171
Kontrol	20	20.5000	2.83772			

Tablo 56'ya göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde özgüvene yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-.512$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 19.09 ve grup standart sapmasının 3.39; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 20.50 ve grup standart sapmasının ise 2.83 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeyleri bakımından yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

3.4.3.2. Kontrol Grubunun Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon puanlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 57'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 57

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	20.5000	2.83772	18	1.385	.048*
Sontest	20	16.0909	4.52411			

* $p<.05$

Tablo 57'ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik işlemlerden bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=1.385$, $p<.05$). Kontrol grubunun öntest puan ortalamaları sontest puanlarından anlamlı biçimde daha yüksektir. Elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde özgüvene yönelik motivasyonlarının olumsuz biçimde gelişimine etkili olduğu söylenebilir.

3.4.3.3. Deney Grubunun Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 58’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 58

Deney Grubu Öğrencilerinin Özgüvene Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	19.0909	3.39340	42	2.488	.017*
Sontest	22	21.7000	5.73172			

*p<.05

Tablo 58’de göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında özgüvene yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur (t=2.488; p<.05). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 19.09 ve standart sapmasının 3.39; buna karşın sontest ortalamasının 21.70 ve standart sapmasının ise 5.73 olduğu görülmüştür. Sontest puanları önteste göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin özgüvene yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etkide bulunduğu öne sürülebilir.

3.4.3.4. Deney ve Kontrol Grubunun Özgüvene Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 59’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 59

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özgüvene Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	21.7000	5.73172	40	-3.537	.001**
Kontrol	20	16.0909	4.52411			

**p<.01

Tablo 59'a göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında özgüvene yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-3.537$; $p<.01$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun son test ortalamasının 21.70 ve grup standart sapmasının 5.73; buna karşın kontrol grubunun son test ortalamasının 16.09 ve grup standart sapmasının ise 4.52 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrası özgüvene yönelik motivasyon düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin özgüvene yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kontrol grubuna göre özgüvene yönelik motivasyon düzeyi yüksek olan deney grubunda, dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değerin etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .4773 (Cohen $d=1.0863$)'tir. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

3.4.4. Başarıya Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarıya yönelik motivasyon ön test-son test puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının başarıya yönelik motivasyon puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarıya Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Başarıya Yönelik Motivasyon (Deney)	.088	22	.925
Başarıya Yönelik Motivasyon (Kontrol)	.150	20	.066

Tablo 60'daki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.4.4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin başarıya yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 61'deki karşılaştırılmıştır.

Tablo 61

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	23.1818	6.68785	40	-1.719	.093
Kontrol	20	22.3000	6.94526			

Tablo 61'e göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde başarıya yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-1.719$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 23.18 ve grup standart sapmasının 6.68; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 22.30 ve grup standart sapmasının ise 6.94 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

3.4.4.2. Kontrol Grubunun Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon puanlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 62’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 62

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	22.3000	6.94526	18	.199	.845
Sontest	20	22.2727	7.14597			

Tablo 62’ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=.199$, $p>.05$). Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Sontest puanının kısmen de olsa yüksek bulunmasından dolayı elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde başarıya yönelik motivasyonlarının gelişimine etkili olmadığı söylenebilir.

3.4.4.3. Deney Grubunun Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 63’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 63

Deney Grubu Öğrencilerinin Başarıya Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	23.1818	6.68785	42	3.311	.002**
Sontest	22	31.7000	7.94786			

** $p<.01$

Tablo 63'e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında başarıya yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=3.311$; $p<.01$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 23.18 ve standart sapmasının 6.68; buna karşın sontest ortalamasının 31.70 ve standart sapmasının ise 7.94 olduğu görülmüştür. Sontest puanları önteste göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin başarıya yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etkide bulunduğu öne sürülebilir.

3.4.4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Başarıya Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin başarıya yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 64'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 64

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarıya Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	31.7000	7.94786	40	-4.048	.000**
Kontrol	20	22.2727	7.14597			

** $p<.01$

Tablo 64'e göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında başarıya yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-4.048$; $p<.01$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 31.70 ve grup standart sapmasının 7.94; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 22.27 ve grup standart sapmasının ise 7.14 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrası başarıya yönelik motivasyon düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine

dâhil olan deney grubu öğrencilerinin başarıya yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kontrol grubuna göre başarıya yönelik motivasyon yüksek olan deney grubunda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değerler etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .5292 (Cohen $d=1.2474$)’dır. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde bir etki gücüne sahip uygulama olduğu söylenebilir.

3.4.5. Hedefe Yönelik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin hedefe yönelik motivasyon öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının hedefe yönelik motivasyon puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65

Deney ve Kontrol Gruplarının Hedefe Yönelik Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Hedefe Yönelik Motivasyon (Deney)	.094	22	.834
Hedefe Yönelik Motivasyon (Kontrol)	.216	20	.872

Tablo 65’teki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Hedeye Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin hedeye yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 66'da karşılaştırılmıştır.

Tablo 66

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedeye Yönelik Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	17.4545	3.46402	40	-.567	.114
Kontrol	20	16.8000	4.23740			

Tablo 66'ya göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde hedeye yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-.567$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 17.45 ve grup standart sapmasının 3.46; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 16.80 ve grup standart sapmasının ise 4.23 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin hedeye yönelik motivasyon düzeyleri bakımından birbirine yakın olduğu ileri sürülebilir.

3.4.5.2. Kontrol Grubunun Hedeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin hedeye yönelik motivasyon puanlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 67'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 67

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedeye Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	16.8000	4.23740	18	.423	.677
Sontest	20	16.1818	5.72078			

Tablo 67'ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=.423$; $p>.05$). Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları hemen hemen birbirine yakındır. Öntest puanı daha yüksek olmakla birlikte elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde hedefe yönelik motivasyonlarının gelişimine etkili olamadığı söylenebilir.

3.4.5.3. Deney Grubunun Hedefe Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin hedefe yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 68'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 68

Deney Grubu Öğrencilerinin Hedefe Yönelik Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	17.4545	3.46402	42	2.865	.006**
Sontest	22	24.9000	5.07730			

** $p<.01$

Tablo 68'e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında hedefe yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=2.865$; $p<.01$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 17.45 ve standart sapmasının 3.46; buna karşın sontest ortalamasının 24.90 ve standart sapmasının ise 5.07 olduğu görülmüştür. Sontest puanları önteste göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin hedefe yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı biçimde etkide bulunduğu öne sürülebilir.

3.4.5.4. Deney ve Kontrol Grubunun Hedefe Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 69’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 69

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hedefe Yönelik Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	24.9000	5.07730			
Kontrol	20	16.1818	5.72078	40	-5.202	.000**

**p<.01

Tablo 69’a göre öğrencilerin deneysel uygulama hedefe yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-5.202$; $p<.01$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 24.90 ve grup standart sapmasının 5.07; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 16.18 ve grup standart sapmasının ise 5.72 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrası hedefe yönelik motivasyon düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin hedefe yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kontrol grubuna göre hedefe yönelik motivasyon düzeyi yüksek olan deney grubunda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değerin etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .6275 (Cohen $d=1.6119$)’dır. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde bir etki gücüne sahip uygulama olduğu söylenebilir.

3.4.6. Toplam Motivasyon Puanlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin toplam motivasyon öntest-sontest puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının toplam motivasyon puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 70’te verilmiştir.

Tablo 70

Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Motivasyon Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Toplam Motivasyon Puanları (Deney)	.109	22	.428
Toplam Motivasyon Puanları (Kontrol)	.155	20	.093

Tablo 70’teki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin toplam motivasyon puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin toplam motivasyon puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistiki testlere başvurulmuştur.

3.4.6.1. Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Motivasyon Puanlarına Yönelik Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin toplam motivasyon puanlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 71’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 71

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Motivasyon Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	126.4545	21.97125	40	-.285	.128
Kontrol	20	128.3000	16.61356			

Tablo 71'e göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde toplam motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-.285$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 126.454 ve grup standart sapmasının 21.971 olduğu; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 128.300 ve grup standart sapmasının ise 16.613 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin toplam motivasyon düzeyleri bakımından birbirine denk olduğu ileri sürülebilir.

3.4.6.2. Kontrol Grubunun Toplam Motivasyon Puanlarına Yönelik Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin toplam motivasyon puanlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 72'de karşılaştırılmıştır.

Tablo 72

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	128.3000	17.06881	18	.467	.646
Sontest	20	123.5000	27.65361			

Tablo 72'ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam motivasyon öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=.467$; $p>.05$). Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları hemen hemen birbirine yakındır. Öntest puanı daha yüksek olmakla birlikte elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde toplam motivasyonlarının olumsuz yönde gelişimine etkili olduğu söylenebilir.

3.4.6.3. Deney Grubunun Toplam Motivasyon Puanlarına Yönelik Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin öğrencilerin toplam motivasyonlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 73'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 73

Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam Motivasyon Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	126.4545	22.51383	42	3.764	.001**
Sontest	22	139.6364	27.29921			

**p<.01

Tablo 73'e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında toplam motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=3.764$; $p<.01$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 126.454 ve standart sapmasının 22.513; buna karşın sontest ortalamasının 139.636 ve standart sapmasının ise 27.299 olduğu görülmüştür. Sontest puanları önteste göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin toplam motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı biçimde etkide bulunduğu öne sürülebilir.

3.4.6.4. Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Motivasyon Puanlarına Yönelik Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin toplam motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 74'te karşılaştırılmıştır.

Tablo 74

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam Motivasyon Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	139.6364	23.65361	40	-4.502	.000**
Kontrol	20	123.5000	22.29921			

**p<.01

Tablo 74'e göre öğrencilerin deneysel uygulama toplam motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-4.502$; $p<.01$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin toplam motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun son test ortalamasının 139.636 ve grup standart sapmasının 23.653; buna karşın kontrol grubunun son test ortalamasının 123.500 ve grup standart sapmasının ise 22.299 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi birbirine denk olan grupların uygulama sonrası toplam motivasyon düzeyleri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin toplam motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin toplam motivasyona etkililiğini belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .3311 (Cohend=.7019)'dir. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre kısmi düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin toplam motivasyon düzeylerinin artırılmasında kısmi düzeyde bir etki gücüne sahip uygulama olduğu söylenebilir.

3.5. Bilişüstü Düşünme Becerileri Ölçeğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve resmi programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilişüstü düşünme becerileri öntest-son test puanları incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının bilişüstü düşünme becerileri puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişüstü Beceri Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Bilişüstü Beceriler (Deney)	.171	22	.140
Bilişüstü Beceriler (Kontrol)	.143	20	.108

Tablo 75'teki normallik testine göre her iki gruptaki öğrencilerin bilişüstü düşünme becerileri puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu bağlamda her iki gruptaki öğrencilerin bilişüstü düşünme becerileri puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik istatistik testlere başvurulmuştur.

3.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Bilişüstü Düşünme Becerileri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin bilişüstü düşünme becerilerine etkisini incelemek için araştırma öncesinde uygulanan ölçeğin öntest sonuçları Tablo 76'da karşılaştırılmıştır.

Tablo 76

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilere Yönelik Öntest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	3.1727	.89275	40	-1.001	.323
Kontrol	20	3.0233	.72793			

Tablo 76'ya göre öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde bilişüstü düşünme becerileri puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistik bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=-1.001$; $p>.05$). Deney grubunun öntest ortalamasının 3.17 ve grup standart sapmasının .89 olduğu; buna karşın kontrol grubunun öntest ortalamasının 3.02 ve grup standart sapmasının ise .72 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesi her iki gruptaki öğrencilerin bilişüstü düşünme becerisi düzeyleri bakımından yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

3.5.2. Kontrol Grubunun Bilişüstü Beceriler Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Resmi programa göre yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin bilişüstü düşünme becerisi puanlarına etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 77’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 77

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilere Yönelik Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	20	3.0233	.72793	18	-.010	.992
Sontest	20	2.7485	.69699			

Tablo 77’ye bakıldığında kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilişüstü düşünme becerisi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan parametrik bağımlı t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t=-.010$; $p>.05$). Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki değişim anlamlı değildir. Öntest puanları sonteste göre daha yüksek olmakla birlikte elde edilen bulguya göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde bilişüstü düşünme becerisinin gelişimine etkili olamadığı söylenebilir.

3.5.3. Deney Grubunun Bilişüstü Beceriler Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin bilişüstü düşünme becerisine etkisini incelemek için araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo 78’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 78

Deney Grubu Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilere Yönelik Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	22	3.1727	.89275	42	4.242	.000**
Sontest	22	4.0267	.77290			

** $p<.01$

Tablo 78'e göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında bilişüstü düşünme becerisi puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=4.242$; $p<.01$). Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamasının 3.172 ve standart sapmasının .892; buna karşın sontest ortalamasının 4.026 ve standart sapmasının ise .772 olduğu görülmüştür. Sontest puanları, önteste göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının deney grubu öğrencilerinin bilişüstü düşünme becerileri üzerinde anlamlı şekilde etkide bulunduğu öne sürülebilir.

3.5.4. Deney ve Kontrol Grubunun Bilişüstü Beceriler Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ve resmi programın öğrencilerin bilişüstü düşünme becerilerine etkisini incelemek için araştırma sonrasında uygulanan ölçeğin sontest sonuçları Tablo 79'da karşılaştırılmıştır.

Tablo 79

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilere Yönelik Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney	22	4.0267	.77290	40	-5.636	.000**
Kontrol	20	2.7485	.69699			

** $p<.01$

Tablo 79'a göre öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında bilişüstü düşünme becerilerine ilişkin puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-5.636$; $p<.01$). Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin puanları istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun sontest ortalamasının 4.026 ve grup standart sapmasının .772; buna karşın kontrol grubunun sontest ortalamasının 2.748 ve grup standart sapmasının ise .696 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda grupların uygulama sonrası bilişüstü düşünme becerileri bakımından farklılaştığı ileri sürülebilir. Diğer deyişle deney grubu öğrencilerinin bilişüstü düşünme becerilerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Kontrol grubuna göre bilişüstü düşünme becerileri yüksek olan deney grubunda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen değerler etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri .6557 (Cohen $d=1.7369$)’dir. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına (Akbulut, 2010) göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin bilişüstü düşünme becerilerinin artırılmasında orta düzeyde bir etki gücüne sahip uygulama olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda dijital hikâye uygulamasının çeşitli bağımlı değişkenler üzerinde oluşturduğu etki büyüklüğü hesaplanarak Tablo 80’de karşılaştırmaları yapılmıştır.

Tablo 80

Dijital Hikâye Uygulamasının Araştırmada Kullanılan Bağımlı Değişkenler Üzerinde Oluşturduğu Etki Büyüklüğü Değerleri

Bağımlı Değişken	Etki gücü	Cohen d
Akademik Başarı	.4233	.9346
Sosyal Bilgiler Dersi Tutum	.3970	.8652
Karar Vermede Özsaygı	.3005	.6303
Dikkatli Karar Verme	.2319	.4768
Kaçıngan Karar Verme	-.1622	-.3288
Erteleyici Karar Verme	-.1337	-.2699
Panik Karar Verme	-.4450	-.9940
Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon	.3615	.7750
İlgi, İstek ve İhtiyaçlara Yönelik Motivasyon	.4335	.9621
Özgüvene Yönelik Motivasyon	.4773	1.0863
Başarıya Yönelik Motivasyon	.5292	1.2474
Hedefe Yönelik Motivasyon	.6275	1.6119
Toplam Motivasyon	.3311	.7019
Bilişüstü Düşünme	.6557	1.7369

Tablo 80’e bakıldığında ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye uygulaması kullanılan bağımlı değişkenler üzerinde -4450 ve .6557 aralığında etkide bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre dijital hikâye uygulaması en çok bilişüstü düşünme üzerinde pozitif yönde etkili olmuştur. Bu

değişkeni sırasıyla hedefe, başarıya ve özgüvene yönelik motivasyon değişkenleri takip etmektedir. Görüldüğü üzere dijital hikâye uygulaması sınıf içinde öğrencilerin motivasyonları üzerinde oldukça fazla etkili olmaktadır. Ayrıca panik karar verme değişkeninde son test puanlarında kontrol grubunun daha yüksek çıkmasından dolayı elde edilen değer negatiftir. Diğer deyişle resmi program öğrencilerin panik karar verme gelişimlerini sağlarken dijital hikâye uygulaması ise bu olumsuz davranışın azaltılması eğilimindedir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulamasının araştırmada kullanılan tüm değişkenler üzerinde kısmi veya orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulama olduğu bulgulanmıştır.



SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen araştırmanın sonuçları ve tartışmalar, alt problemler çerçevesinde yer almaktadır. Aynı zamanda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğrenme-öğretme etkinliklerinin kullanımına ve yapılacak araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Dijital Hikâye Kullanımı ve Akademik Başarı Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç

Alt problem 1: Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu ile araştırmacı tarafından müdahale edilmeyen kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sontest analizlerine göre deney ve kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı farklılık vardır. Dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan deney grubu öğrencileri, diğer gruptaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersinde ‘Uzaktaki Arkadaşlarım’ ünitesinde daha başarılı olmuşlardır. Dijital hikâyelerin yer aldığı Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Bu sonucu alan yazına bakıldığında Bromberg, Techatassanasoontorn ve Andrade (2013), Demirer (2013), Dupain ve Maguire (2005), Hung, Hwang ve Huang (2012), Kahraman (2013), Yang ve Wu (2012), Wang ve Zhan (2010) Göçen (2014) ve Ünlü’nün (2018) yaptıkları çalışmalarda ortaya koyduğu sonuçlar da desteklemektedir. Ayrıca dijital hikâyeleme yönteminin öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital hikâyeleme ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda bu yöntemin öğrencilerde ilgi, dikkat ve motivasyon (Robin, 2006) oluşturduğu, öğrenci merkezli bir yaklaşım üzerine odaklandığı ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için etkili olduğu (Green, 2011; Yüksel, Robin ve McNeil, 2011) belirtilmiştir. Buradan hareketle öğrencinin ilgisini artıran, öğrenme eğilimlerini geliştiren uygulama ve anlayışların başarı üzerinde olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Dijital

hikâyeleme metodu ile öğrenciler konuyla ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olup mevcut bilgilerini sınavın yanı sıra, bilgiye ulaşmak için araştırma yapma ve elde ettiği bilgileri bir süzgeçten geçirip kullanabilir. Bununla birlikte dijital hikâyeleme etkinlikleri öğrencilere önceki deneyimlerini de ders konuları ile ilişkilendirme imkânı sağlar.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri büyük etkiye işaret etmektedir. Diğer deyişle dijital hikâyelerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler öğretimi, öğrencilerin ilgili üniteye yönelik öğrenme düzeylerinin artırılmasında büyük etki gücüne sahip bir uygulamadır.

Dijital Hikâye Kullanımı ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç

Alt problem 2: Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu ile araştırmacı tarafından müdahale edilmeyen kontrol grubunun Sosyal Bilgiler dersi tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grupları arasındaki son test tutum puanlarına bakıldığında deney grubu lehine istatistiki bakımdan anlamlı farkın olduğu anlaşılmaktadır. Bu da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı içerisinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde daha olumlu yönde etki yaptığını göstermektedir. Alan yazında dijital hikâyelerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına yönelik etkisinin incelendiği ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Hung, Hwang ve Huang, 2012; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013). Bu çalışmada dijital hikâyeleme metodunun öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisinin olduğu sonucu da alan yazınla örtüşmektedir. Öğrencilerin ders içinde her sürecini kendilerinin yürüttükleri bir dijital hikâyeleme etkinliğinin öğrencilerde sürekli bir merak ve her seferinde daha iyi bir dijital hikâye oluşturma yönünde bir motivasyon kaynağı sağladığı, bu durumun derse yönelik olumlu bir tutum oluşturmada etkili olacağı söylenebilir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin tutumlar üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulamadır.

Dijital Hikâye ve Karar Verme Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç

Alt problem 3: Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim yapılan grubun karar verme (karar vermede özsaygı, dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, panik karar verme) puanları ile araştırmacı tarafından müdahale edilmeyen grubun karar verme (karar vermede özsaygı, dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme, panik karar verme) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Karar Vermede Özsaygı Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Her ne kadar sontestte elde edilen puan daha yüksek olsa da resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde karar vermede özsaygılarının gelişimine pek etkisi bulunmamaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında karar vermede özsaygı puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sontest puanları önteste göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin karar vermede özsaygı düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etkide bulunmamıştır.

Deneysel uygulama sonrasında karar vermede özsaygı puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle hem kontrol hem de deney grubunun kendi içindeki gelişimleri anlamlı bulunmamasına rağmen gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Diğer deyişle dijital hikâyelerle

desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin karar vermede özsaygı düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin karar vermede özsaygı etkililiğini belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri bağımlı değişkendeki varyansın bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin karar vermede özsaygı düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde bir etki gücüne sahip uygulamadır.

Dikkatli Karar Verme Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dikkatli karar verme düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları birbirine eşittir. Resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde dikkatli karar verme stillerinin gelişiminde etkili değildir. Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında dikkatli karar verme puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sontest puanları önteste göre daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeyleri üzerine anlamlı şekilde etki etmiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında dikkatli karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin dikkatli karar verme düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin dikkatli karar verme düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin dikkatli karar verme üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri bağımlı değişkendeki varyansın kısmi bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer alan yazına göre küçük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin dikkatli karar verme düzeylerinin artırılmasında kısmi düzeyde etki gücüne sahip uygulamadır.

Kaçınan Karar Verme Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kaçınan karar verme düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunun sontest puanları önteste göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna göre resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde kaçınan karar verme stillerinin gelişiminde anlamlı biçimde etkili olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında kaçınan karar verme puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sontest puanları anlamlı fark bulunmasa da önteste göre daha yüksektir. Dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin kaçınan karar verme düzeyleri üzerinde pek etkili olmamıştır.

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında kaçınan karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin kaçınan karar verme düzeyleri anlamlı olmasa da daha yüksek bulunmuştur. Hem dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim süreci hem de resmi programın yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin kaçınan karar verme özelliklerinin gelişimi anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin kaçınan karar verme üzerindeki etkililiği konusunda elde edilen değerler etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri negatif yönde olup bağımlı değişkendeki varyansın kısmi bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer düşük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin kaçınan karar verme düzeyleri üzerinde düşük düzeyde etki gücüne sahip bir uygulamadır.

Erteleyici Karar Verme Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin erteleyici karar verme düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubunun sontest puanları önteste göre anlamlı olmasa da daha yüksektir. Resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde erteleyici karar verme stillerinin gelişimine anlamlı biçimde etkili olmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında erteleyici karar verme puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest puanları arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sontest puanları anlamlı fark bulunmasa da önteste göre daha düşüktür. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin erteleyici karar vermeleri üzerinde olumsuz yönde etki etmiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında erteleyici karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında öğrencilerin sontest puanları birbirine yakındır. Kontrol grubundaki öğrencilerin erteleyici karar verme düzeyleri anlamlı olmasa da daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda hem dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim süreci hem de resmi programın yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin erteleyici karar verme özelliklerinin gelişimi anlamlı düzeyde gerçekleşmemiştir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin erteleyici karar verme üzerindeki etkililiği konusunda elde edilen etki büyüklüğü değeri bağımlı değişkendeki varyansın kısmi bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer düşük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim, öğrencilerin erteleyici karar verme düzeylerinin azaltılmasında düşük düzeyde bir etki gücüne sahiptir.

Panik Karar Verme Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin panik karar verme düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Sontest puanları önteste göre anlamlı fark söz konusu olmasa da daha yüksektir. Resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde panik karar verme stillerinin gelişimine anlamlı biçimde etki etmemektedir.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında panik karar verme puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sontest puanları anlamlı fark bulunmasa da önteste göre daha düşüktür. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin panik karar verme düzeyleri üzerine pek anlamlı etki etmemiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında panik karar verme puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin son test puanları deney grubu lehine farklılaşmıştır. Panik karar verme, olumsuz ve öğrencilerde gelişmemesi beklenen bir davranıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin panik karar verme düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim süreci öğrencilerin panik karar verme özelliklerinin gelişimini anlamlı biçimde azaltmıştır.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin panik karar verme üzerindeki etkililiği konusunda elde edilen değerlerin etki gücü negatif yönde olup bağımlı değişkendeki varyansın önemli bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin panik karar verme düzeylerinin azaltılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulamadır.

Alan yazına bakıldığında öğrencilerin karar verme stili ile ilgili olarak alt boyutlar üzerinde deneysel yöntem sonucunda ortaya konulmuş bir sonuca ya da çıkarsamaya rastlanmamıştır. Avşaroğlu'nun (2007) ortaya koyduğu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri ile karar vermede özsaygı puan ortalamaları ve karar verme stilleri alt boyutları (dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı; öğrencilerin okudukları sınıfla, karar vermede öz-saygı puan ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Karar verme stilleri alt boyutları ile (dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme) sınıf düzeyleri arasında manidar bir farklılaşma çıkmazken; öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerle (köy-kasaba, ilçe, il ve büyük şehir) karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt ölçek puan ortalamaları arasında manidar düzeyde farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bilindiği üzere karar verme içinde bulunulan durumu değerlendirme, olası sonuçları düşünme ve birçok olası durum arasından seçim yapmayı içeren bir süreçtir (Alver, 2004). Bireyler karar verirken olası riskleri göz önünde bulundurarak karar verme eğilimindedirler. Ancak her zaman için seçim yapılmasını gerektirecek koşullar var olmaktadır ve bireylerin hızlı ve durumu

değerlendiremeden karar vermek zorunda kaldıkları koşullar da oluşabilmektedir (Phillips, Fletcher, Marks ve Hine, 2016). Ayrıca birçok diğer faktörün yanında zihinsel ve duygusal özellikler de karar verme sürecini etkilemektedir. Belirtilen bu nedenlerden dolayı bireylerin karar verme sürecinde ortaya koydukları davranışlar sahip oldukları baskın karar verme stillerinden dolayı birbirinden farklılık gösterebilmektedir (Alver, 2004).

Dijital Hikâye ve Motivasyon (Güdülenme) Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç

Alt problem 4: Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim yapılan grubun motivasyon (takdir edilmeye yönelik motivasyon, ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon, özgüvene yönelik motivasyon, başarıya yönelik motivasyon, hedefe yönelik motivasyon ve toplam motivasyon) puanları ile araştırmacı tarafından müdahale edilmeyen grubun motivasyon (takdir edilmeye yönelik motivasyon, ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon, özgüvene yönelik motivasyon, başarıya yönelik motivasyon, hedefe yönelik motivasyon ve toplam motivasyon) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Takdir Edilmeye Yönelik Motivasyon Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Her ne kadar sontestte elde edilen puan daha yüksek olsa da ortaya çıkan bulguya göre kontrol grubu öğrencilerinde takdir edilmeye yönelik motivasyonun pozitif gelişimine pek etkili olamamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında takdir edilmeye yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sontest puanları önteste göre daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeyleri üzerine anlamlı şekilde etki etmiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında takdir edilmeye yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma

yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin takdir edilmeye yönelik motivasyon üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri bağımlı değişkendeki varyansın bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer, düşük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin takdir edilmeye yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında düşük düzeyde etki gücüne sahip bir uygulamadır.

İlgi, İstek ve İhtiyaçlara Yönelik Motivasyon Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunmasa da kontrol grubunun sontest puan ortalamaları önteste göre daha yüksektir. Resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon gelişimine anlamlı düzeyde etkili olamamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sontest puanları önteste göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyleri üzerine anlamlı şekilde etki etmiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu

öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeyi üzerindeki etki gücü değeri bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer, orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip uygulamadır.

Özgüvene Yönelik Motivasyon Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunun öntest puan ortalamaları, sontest puanlarından anlamlı biçimde daha yüksektir. Resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde özgüvene yönelik motivasyonlarının olumsuz biçimde gelişimine etkili olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında özgüvene yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sontest puanları önteste göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin özgüvene yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı şekilde etki etmiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında özgüvene yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin özgüvene yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin özgüvene yönelik motivasyon üzerindeki etkililiği konusunda elde edilen bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer

orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin özgüvene yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulamadır.

Başarıya Yönelik Motivasyon Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Sontest puanının kısmen de olsa yüksek bulunmasına rağmen resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde başarıya yönelik motivasyonların gelişimine pek etkili olmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında başarıya yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sontest puanları önteste göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin başarıya yönelik motivasyon düzeyleri üzerine anlamlı şekilde etki etmiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında başarıya yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin başarıya yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin başarıya yönelik motivasyon üzerindeki etkililikdeğeri bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin başarıya yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahiptir.

Hedefe Yönelik Motivasyon Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları hemen hemen birbirine yakındır. Öntest puanı daha yüksek olduğundan resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde hedefe yönelik motivasyonlarının gelişimine etkili olmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında hedefe yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sontest puanları önteste göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin hedefe yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı biçimde etki etmiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama hedefe yönelik motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin hedefe yönelik motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin hedefe yönelik motivasyon üzerindeki etkililiği bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer, orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin hedefe yönelik motivasyon düzeylerinin artırılmasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir uygulamadır.

Toplam Motivasyon Düzeyi

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam motivasyon öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları hemen hemen birbirine yakındır. Öntest puanı daha yüksek olduğundan resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde toplam motivasyonlarının olumsuz yönde gelişimine etkili olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında toplam motivasyon puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sontest puanları önteste göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin toplam motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı biçimde etki etmiştir.

Öğrencilerin deneysel uygulama toplam motivasyon puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin toplam motivasyon düzeyleri istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin toplam motivasyon düzeylerinin gelişimi kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin toplam motivasyona etkililiğini belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri bağımlı değişkendeki varyansın bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer kısmi düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin toplam motivasyon düzeylerinin artırılmasında kısmi düzeyde etki gücüne sahip bir uygulamadır.

Dijital Hikâye ve Bilişüstü Düşünme Becerileri Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç

Alt problem 5: Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim yapılan grubun bilişüstü düşünme becerileri puanları ile araştırmacı tarafından müdahale edilmeyen grubun bilişüstü düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilişüstü düşünme becerisi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki değişim anlamlı değildir. Öntest puanları, sonteste göre daha yüksek olduğundan resmi programla yürütülen Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerde bilişüstü düşünme becerisinin gelişimine etkili olamamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonrasında bilişüstü düşünme becerisi puanları değerlendirildiğinde öntest ve sontest arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sontest puanları önteste göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bağlamda dijital hikâye uygulaması deney grubu öğrencilerinin bilişüstü düşünme becerileri üzerinde anlamlı şekilde etki etmiştir. Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında bilişüstü düşünme becerilerine ilişkin puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer deyişle gruplar arası karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin puanları istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda grupların uygulama sonrası bilişüstü düşünme becerileri farklılaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinin bilişüstü düşünme becerilerinin gelişimi, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin bilişüstü düşünme becerileri üzerindeki etki gücü değeri bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer orta düzeyde etkiye işaret etmektedir. Dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretim öğrencilerin bilişüstü düşünme becerilerinin artırılmasında orta düzeyde bir etki gücüne sahiptir.

Dijital Hikâye Uygulamasının Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkisi İle İlgili Sonuç

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikâye uygulaması, kullanılan bağımlı değişkenler üzerinde kısmi veya orta düzeyde etkide bulunmuştur. Dijital hikâye uygulaması en çok bilişüstü düşünme üzerinde pozitif yönde etkili olmuştur. Bu değişkeni sırasıyla hedefe yönelik motivasyon, başarıya yönelik motivasyon, özgüvene yönelik motivasyon değişkenleri takip etmektedir. Buradan yola çıkarak dijital hikâye uygulamasının sınıf içinde öğrencilerin en çok motivasyonları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca panik karar verme, erteleyici karar verme ve kaçınan karar verme değişkenlerinin sontest puanlarında kontrol grubunun daha yüksek çıkmasından dolayı resmi program bu olumsuz davranışların gelişimlerini sağlarken dijital hikâye uygulamasının ise azaltılması eğiliminde olduğu belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Öğretmenlere Öneriler

1. Araştırmada elde edilen bulgular, temel eğitim düzeyinde görev yapan uygulayıcıların dijital hikâyelerle destekli öğrenme modeli ile öğretim tasarımını daha çok kullanmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bu sebeple genel ve özel eğitimde çalışan tüm öğretmenler, dijital hikâyelerin öğrenme ortamlarında kullanımına ilişkin hizmetiçi eğitim seminerlerine tabi tutulması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının da bu yönde lisans eğitimi almaları sağlanmalıdır.

2. Dijital hikâye bakımından zengin içerik ve farklı uygulamalara sahip olan EBA'nın tüm derslerde ve tüm kademelerde kullanımı arttırılmalıdır. Özellikle teknolojik yetersizliği bulunan öğretmenlere EBA'nın kullanımı FATİH projesi gibi alanlarla ilgili eğitim verilmeli ve öğretmenler bu konuda uygun düzeyde yönlendirilmelidir. Üniversitedeki öğretmen adaylarının eğitimlerinde de bu programlara yer verilerek daha nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek hedeflenmelidir.

3. Bilişüstü düşünme ve karar verme becerileri, çağın ve rekabet dünyasının gerektirdiği en önemli becerilerdir. Bu nedenle eğitim programlarının bu becerileri teşvik edici bir şekilde düzenlenmesi ve bireyleri bilişüstü düşünme ve karar vermelerini geliştirmeye odaklanmaları gerekmektedir. Bu noktada dijital hikâye kullanımının gerekliliği düşünülebilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Geliştirilen dijital hikâyelerle desteklenmiş ders planları ve uygulamaları sadece Sosyal Bilgiler dersi içindir. Bu tarz uygulamalar farklı sınıf düzeylerinde, diğer dersler için de değerlendirilmelidir.

2. Araştırmada dijital hikâyelerle Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine göre çeşitli değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde durulmuştur. Diğer öğrenme modelleri de ayrı ayrı ele alınmalı ve varsa farklılaşmanın çeşitli düzeylerdeki öğrencilerin başka demografik özelliklerine etkisi incelenmelidir.

3. Araştırma, Rize ili sınırları içerisinde yapılmıştır. Bu tarz bir çalışma Türkiye'nin başka bölgelerinde ve farklı özelliklere sahip gruplarla yapılmalıdır.

4. Genelde Sosyal Bilgiler alanında yapılan araştırmalar, başarı, tutum, öğrenme ve düşünme stilleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Başka değişkenleri de ele alan çalışmaların artması alanda entegre bilgi ve araştırma dağarcığını artırabilir.

5. Araştırımcı çalışmasıyla ilgili alan yazın taramasında deneysel araştırma yetersizliğinden dolayı zorlanmıştır. Bu da Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili alan yazındaki bir ihtiyacı ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmadaki gibi dijital hikâyelerle desteklenmiş ünitelerin öğrencilerin akademik başarıları, bilişüstü düşünmeleri, karar verme becerileri, motivasyon düzeyleri ve başka demografik özelliklerini inceleyen araştırmaların sayısı arttırılmalıdır. Bu tarz dijital hikâyelerle öğretimlerin hem kısa vadede hem de uzun vadede etkilerinin neler olabileceğı farklı veri toplama süreçleri (gözlem, görüşme, doküman analizi vb.) ile araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abdolmanafi-Rokni, S. J., & Qarajeh, M. (2014). Digital storytelling in efl classrooms: The effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 252-257.
- Abidin, M. J. A., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C. D. B., & Kim, N. O. L. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Acat, M. B. ve Köşgeroğlu N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 204-210.
- Acıbozlar, Ö. (2006). *Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Adey, P., & Shayer, M. (1994). *Really raising standarts: Cognitive intervention and academic achievement*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akdur, T. E. (1996). *Effect of Collaborative and Computer Based Concept Mapping on Students Physics Achievement, Attitude Toward Physics, Attitude Toward Concept Mapping and Metacognitive Skills at High School Level*. Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University, The Institute of Science, Ankara.
- Akhun, İ. (1980). *Akademik başarının kestirilmesi: Çoklu regresyon yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 88.

- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 657-680.
- Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim coğrafya dersleri yazılı sınavsorularının bilişsel düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 13-21.
- Aktaş, G. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlığı ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul ili örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama yükseltme sınavına giren 9. sınıf öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen faktörler: Beykoz örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramların sürekliliğine ve transferine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. England: Praeger.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarında başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Altan, S. T. (2015). *Araştırmaya dayalı öğrenme yöntemiyle ilkökul öğrencilerinde başarı ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.

- Altok, T. (2009). *Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin hizmet ve imalat işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Alver, B. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 185-205.
- Anderson, K. T., & Wales, P. (2012). Can you design for agency? The ideological mediation of an out-of-school digital storytelling workshop. *Critical Inquiry in Language Studies*, 9(3), 165-190.
- Angay-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practice: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, 30(2), 36-45.
- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. S. Büyükalan Filiz, (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, P. Y. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: tpab temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması. Yelken, T. Y., Tokmak, H. S., Özgelen, S., İncikabı, L. (Editörler), *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları* içinde (s. 105-128). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydoğmuş, E., Sarıkoç, A. ve Berber, N. C. (2010). Lise 2 Fizik Dersi İş-Enerji Konusunun Öğretiminde 5E Modelinin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisinin Araştırılması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 83-94.

- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 551-566.
- Bağırkan, Ş. (1983). *Karar verme*. İstanbul: Der Yayınları.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Balaban, J. (2004). Güdülenme. Kuzgun.Y., Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 167-199). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital Storytelling: Supporting Digital Literacy in Grades 4-12*. Yüksek Lisans tezi, Georgia Institute of Technology.
- Barker, M. (1985). Using children's literature to teach ESL to young learners. *English Teaching Forum*, 23(1), 24-29.
- Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. C. Caroline, D.A., Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price ve S. Weber (Ed.), *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*. Held at Chesapeake, Virginia, AACE, (s. 647-654).

- Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> adresinden 23.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Baştürk, R. (2011). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baysal C. ve Tekarslan E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıyol Basın Yayın.
- Beckmann Wells, P. (2013). *Examining the use of online storytelling as a motivation for young learners to practice narrative skills*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
- Behmer, S., Schmidt, D., & Schmidt, J. (2006). Everyone has a story to tell: examining digital storytelling in the classroom. C. Crawford v.d. (Ed.), *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (s..655-662). Chesapeake, VA: AACE.
- Bektaşlı, B. (2013). The effect of media on preservice science teachers' attitudes toward astronomy and achievement in astronomy class. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 139-146.
- Belet, Ş. D. ve Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830–1834.
- Bendt, H., & Bowe, S. (2000). Enriching high school english through storytelling. *Multimedia School*, 1(1), 1-11.
- Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993). *The process of learning*. Prentice Hall, New York.
- Borneman, D., & Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Bozkurt, E. (2008). *Fizik eğitiminde hazırlanan bir sanal laboratuvar uygulamasının öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bromberg, N. R., Techatassanasoontorn, A. A., & Andrade, A. D. (2013). Engaging students: Digital storytelling in information systems learning.

- Pasific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 5(1), 1-22.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. R. J. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (Ed) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillslade, NJ: Lawrence Erbaum.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: a case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrnes, J. P. (1998), The nature and development of decision making: A self regulation model. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Carey, J. (2009). *Implications for literacy learning as urban second grade students engage in digital storytelling*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Candeias, A., Vilia, P., Neto, A., & Ingles. D. (2014). *Achievement on science education: The predictive effect of attitudes and reasoning abilities in portuguese students from 7th Grade*. Presented at International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain.

- Cardella-Elewar, M. (1995). Effects of metacognitive instruction on low achievers in mathematics problems. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 81-95.
- Carey, J. (2009). *Implications for literacy learning as urban second grade students engage in digital storytelling*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst.
- Castañeda, M. E. (2013). *Digital storytelling: Building 21st-century literacy in the foreign language classroom*. [Online]: ERIC 21.08.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Cenkseven, F. ve Vural Akar R. (2007). Ergenlerin düşünme gereksinimi ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 25, 45-53.
- Center for Digital Storytelling. (2006). The seven elements of digital storytelling. http://www.storycenter.org/memvoice/pages/tutorial_1.html adresinden 18.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, B. ve Birinci, G. (2013). Teknopedagojik eğitimde çoklu ortam uygulamaları. Yurdakul, I. K. (Ed.). *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Chiesi, F., & Primi, C. (2010). Cognitive and non-cognitive factors related students' statistics achievement. *Statistics Education Association for Statistical Education (IASE/ISI)*, 9(1), 6-26.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Clark, R. (2003). *Building expertise: Cognitive methods for training and performance improvement* (2nd ed.). Silver Springs, MD: International Society for Performance Improvement (ISPI).

- Collen, L. (2007). *The digital and traditional storytimes research project: using digitized books for preschool group storytimes*. 26.08.2018 tarihinde http://laurencollen.com/CAL_winter06_collen.pdf adresinden erişilmiştir.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., & Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278285.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-62.
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: An empirical study with post-graduate teachers. D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 3795-3802). Chesapeake, VA: AACE.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*, (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*, (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, E., Eroğlu, B. ve Selvi, M. (2012). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 187-202.
- Çepni, S. (1993). *New secondary science teacher's in Turkey: Implication for the academy of new teacher's programme*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Southamton, United Kingdom.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4th ed.). Trabzon
- Çepni, S., Ayvaci, H. Ş. ve Bacanak, A. (2004). *Fen eğitime yeni bir bakış: Fen teknoloji-toplum*. Trabzon: Top-Kar Matbaacılık.
- Çınar, İ. (1996). *Eğitim yönetiminde bilgi sistemleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çiftci, S. (2012). *Web temelli eğitimde bilişüstü haritalama aracının öğrencilerin öz düzenleme becerilerine, bilişüstü farkındalıklarına ve başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çilenti, K. (1995). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Çoban, A. ve Hamamcı, Z. (2006). Kontrol odakları farklı ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 393–402.
- Dellal, N. A. ve Günak B. G. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Modern Language Journal*, 143, 20-41.
- Demir Gülşen, M. (2000). *A Model To Investigate Probability and Mathematics Achievement in Terms of Cognitive, metacognitive and Effective Variables*. Unpublished B. S. Thesis, Boğaziçi University The Institute of Science and Engineering, İstanbul.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A., (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 110-119.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğrenmede planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, M. ve Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Demirel, Ö. (2005a). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005b). *Eğitim sözlüğü* (3. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 23-35.
- Desoete, A., Roeyers H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-449.
- Diken, R. B. (1993). *A case study of six EFL freshman readers: overview of metacognitive ability in reading* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Unpublished Doktora Thesis, University of Houston.
- Doğan, B. ve Robin, B. R. (2008a). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop [Online]. (18.11.2013), <http://www.northamerican.edu/~bdogan/wp-content/uploads/2011/12/site2008-DOGAN-ROBIN.pdf> adresinden 21.10.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Doğan, B. ve Robin, B. R. (2008b). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. (Eds. In K. McFerrin et al.), *Proceeding of Society for Information Tecnology & Teacher Education International Conference SITE 2008*, Chesapeake, 902-907. <http://www.editlib.org/p/27287> adresinden 17.09.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Doğan, B., ve Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In Gibson et al. (Eds.). *Proceedings of society for information technology and Teacher*

- Education International Conference 2009*(pp.633-638). Chesapeake, VA: AACE.
- Doğan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in k-12: research result of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. [Online]: ERIC 02. 02. 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5), 34-42.
- Dorner, R., Grimm, P., & Abawi, D. F. (2002). Synergies between interactive trainingsimulations and digital storytelling: A component-based framework. *Computers & Graphics*, 26, 45-55.
- Drake, C., Spillane, J., & Hufferd-Ackles, K. (2001). Storied identities: Teacher learning and subject matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 1-23.
- Duman, B. (2013). *Üstbiliş dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşünmelerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dunn, J. D. ve Elvis Stephens, C. (1972). *Management of personel manpower-management and organizational behaviour*. New York: McGraw Hill Book.
- Dupain, M., & Maquire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. The Board of Regents of the University of Wisconsin System. Retrieved on April 2, 2007 from http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/05_2012.pdf.
- Durak, İ. (1998). *İşletmelerde çalışan insanlardan daha fazla yararlanma aracı olarak motivasyon süreci ve bir uygulama* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dush, L. (2009). *Digital storytelling at an educational nonprofit: A case study and genre-informed implementation analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts.

- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I., & Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15(4), 225-237.
- Educause Learning Initiative (ELI). (2007). 7 things you should know about digital storytelling. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7021.pdf> adresinden 17.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ercan, G. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erden, M. (1996). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi: gelişim ve öğrenme* (3. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ersever, H. Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Eymen, E. (2007). *SPSS 15.0 veri analizi yöntemleri: SPSS kullanma kılavuzu*. Erman Eymen İstatistik Merkezi Yayın No:1, 98.
- Fidan, N. K. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç-gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Fields, A. M., & Diaz, K. R. (2008). *Fostering community through digital storytelling: A guide for academic libraries*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of

- cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona State: USA.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Fries-Gaither, J. (2010). Digital storytelling supports writing across content areas. *Ohio Journal of English Language Arts*, 50(1), 9-13.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
- Garrety, C. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Ames. Unpublished Doctoral Dissertation. University of IA: Iowa State University.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Giddens, A. (2010a). *Modernliğin sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (2010b). *Modernite ve bireysel kimlik*. İstanbul: Say Yayınları.
- Gordon, J. (1996). Tracks for learning: Metacognition and learning technologies. *Australian Journal of Educational Technology*, 12(1), 46-55.
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: Three case studies*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona State.
- Gourgey, A.F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 17-32). Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Gourgey, A. F. (2002). Metacognition in Basic Skills Instruction. Hope J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction, Theory, Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.17-32.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VIII(I)*, 40-57.
- Green, M. R. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas A&M: USA.
- Green, L. S. (2013). Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide,19(2)*, 23-36.
- Gregori Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Revista para Profesores de Inglés, 16(1)*, 43-49.
- Gubrium, A. (2009). Digital storytelling: An emergent method for health promotion research and practice. *Circle of Research and Practice, 10(186)*, 186-191.
- Güçray, S. (2001) Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(8)*, 106-121.
- Güler, H. K., Çakmak, D. ve Kavak, N. (2013). Karikatürle yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26(1)*, 149-160.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gündüz, S. (2013). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı Yayınları.

- Güral, M. M. (2000). *The role of teaching cognitive and metacognitive strategies in developing reading comprehension skills of foreign language learners*. Unpublished M.A. Thesis, Hacettepe University The Institute of Social Science, Ankara.
- Gyabak, K. (2009). *Bridging the digital divide: Infusing digital storytelling to improve literacy instruction among students in rural Bhutan*. Unpublished Masters Thesis, University of Texas At El Paso.
- Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An Introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.
- Hotaman, D. (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Hubbell, N. (2011). *Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of a narrative-based, reflective practice upon identity construction*. Unpublished Masters Thesis, University of Denver.
- Huff, D. D. (2009). Every picture tells a story. *Social Work*, 43(6), 576-583.
- Huffaker, D. (2004). Spinning yarns around the digital fire: Storytelling and dialogue among youth on the internet. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 63-75.
- Hull, G. A., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2000). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Childhood Education Journal*, 157-163.
- Işıtan, S. ve Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25), 105-124.
- İlmez, M. (2010). *Bir kamu kurumundaki görevli yöneticilerin ve çalışanların liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- İşman, A. (2005). Perceptions of high school science teachers on the use of educational technology in their classroom. *Sakarya Üniversitesi V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, Sakarya.
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. 07.11.2016 tarihinde http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf adresinden erişilmiştir.
- Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In *Proceedings ASCILITE*. Singapore: ASCILITE.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kahraman, Ö. (2007). *İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersi fizik konularının öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kajder, S. B., & Swenson, J. A. (2004). Digital images in the language arts classroom [Electronic version]. *Learning and Leading with Technology*, 31(8), 18-46.

- Karahan, B. (2015). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Katz, D. (1967). *The functional approach to the study of attitude, readings in attitude theory and measurement*. M. Fishbein. (Ed.) New York: John Wiley & Sons, Inc. 457-468.
- Kaya, Z. (2005). Eğitim teknolojileri. (Ed Z. Kaya), *Kendi kendine öğrenme ilkelerine uygun uzman öğretmenlik, başöğretmenlik sınavlarına hazırlık kılavuzu KBYS öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kieler, L. (2010). A reflection: trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52.
- Kindborg, M. (2001). How children understand concurrent comics: Experiences from LOFI and HIFI prototypes. *Proceedings of the IEEE 2001 Symposia on Human Centric Computing Languages and Environments (HCC'01)*, (s. 232-233). Stresa, Italy.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi* (Yüksek

- Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6- 8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *NWSA-Education Sciences*, 8(2), 308-322.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Koki, S. (1998). *Storytelling: The heart and soul of education*. Honolulu, HI: Pasific Resources for Education and Learning.
- Köse, E. Ö. (2013). Effects of cartoons on students' achievement and attitudes in biology teaching (Endocrine system). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 931-944.
- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition throught the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.
- Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Missouri. St. Louis.
- Kulla-Abbott, T., & Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education, Narrative*, 5, 38-60.
- Kurnaz, A. (2002). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel giriş davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kuzgun, Y. (1993). Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu, VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ed. Rüveyde Bayraktar. Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar-uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Küçük-Özcan, Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students in mathematics lessons* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- LaFrance, J., & Blizzard, J. (2013). Student perceptions of digital story telling as a learning-tool for educational leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 25-43.
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. (Version 4.0). Digital Diner Press, Berkeley, CA.
- Lambert, J. (2005). *Digital storytelling cookbook and travelling companion*. Digital Diner Press. Center for Digital Storytelling at the University of CA Berkeley.
- Lambert, J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf> adresinden 10.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Lambert, J. (2010). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Laskey, M., & Hetzel, C. (2010). *Self-regulated learning, metacognition and soft skills: The 21st century learner*. Milwaukee, WI: Cardinal Stritch University.
- Leu, D. J., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction and networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Lin, Li-Ching. (2012). *Measuring adult learners foreign language anxiety, motivational factors, and achievement expectations: A comparative study between chinese as a second-language students and english as a second-language students*. PhD. Dissertation. Cleveland State University.
- Lowenthal, P. R. (2009). Digital storytelling: An emerging institutional technology In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 252-259). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.

- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G., & Yang, K. S. (1998). Cross-culturel differences in self reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335.
- Matthews, G. (2008). *Digital storytelling tips and resources*. Boston: Simmons College.
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 15.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 15.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Merritt, S. (2006). Digital storytelling: time, identity and morality in multimedia personal narratives of college writing students. *International Journal of Learning*, 13(8), 21-36.
- Metcalf, J., & Shimamura, A. P. (1996). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: The MIT Press.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (2003). The effects of metacognitive training versus worked-out examples on students' mathematical reasoning. *British Journal of Educational Psychology*, 73(4), 449-471.
- Meyer, J. ve Bogdan, G. (2001). Our "first education". L. Berry, A (Ed.). *Pilgrimage of color: 2001 National Conference, Social Science Monograph Series*. Morehead, KY: Morehead State University.
- Michalski, P., Hodges D., & Banister S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4). ERIC. 02.05.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Militello, M., & Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning? *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.
- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling*. Unpublished master's thesis. University of Northern Iowa.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. USA: Stenhouse Publishers.
- Moore, K. D. (2003). *Öğretim becerileri* (Çev. Nizamettin Kaya). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional learning. *Intervention In School And Clinic*, 43(3), 168-177.
- Morris, V. G., Taylor, S., & Wilson, J. (2000). Using children's stories to promote peace in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 41-50.
- Netto, A., & Valente, M. O. (1997). *Problem solving in physics: Towards a metacognitively developed approach*. Paper presented at the annual meeting of The National Association For Research in Science Teaching, Oak Brook.
- Nixon, A. S. (2009). Mediating social thought through digital storytelling. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 63-76.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ohler, J. (2005). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning, and creativity*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Okan, T. (2008). *Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi ve bir çalışma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Oktay, A. (1995). *Çocuk ve okul*. İstanbul: Seha Neşriyet.

- Onaran, O. (1975). Örgütlerde karar verme. Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- O'neil, H. F. Jr., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234-245.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öncü, H. (2010). Motivasyon (güdüleme). (Ed. L. Küçükahmet), *Sınıf Yönetimi (11. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öncü, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbilgin, A. (1993). *Effects of training university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizleri-1: SPSS-minitab*. 2. Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özkaya, N. (1985). *Açıklamalı hikâye antolojisi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilişsel stratejiler öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Phillips, S. D., Pazienza, N. Y., & Ferrin, H. H. (1984), Decision making styles and problem solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*.
- Phillips, W. J., Fletcher, J. M., Marks, A. D., & Hine, D. W. (2015). Thinking styles and decision making: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142, 269-290. <https://doi.org/10.1037/bul0000027>.
- Pierotti, K. E. (2006). *Digital storytelling: An application of Vichian theory*. Unpublished Master's Thesis. Brigham Young University, İngiltere.

- Pieterse, G., & Quilling, R. (2011). The impact of digital story-telling on trait Emotional Intelligence (EI) amongst adolescents in South Africa—a case study. *Social and Behavioral Sciences*, 28, 156-163.
- Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- Renda, C., & Sprouse, D. (2010). *Giving experiential learning a digital makeover: A case study in using digital storytelling and web 2.0 applications to promote greater technological competency in k-12 teachers*. [Online] ERIC 03.04.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Robin, B. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. In C. Crawford et al. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. (2007). *The convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education*. In R. Carlsen et al. (Eds.) *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp. 643-650). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B., & McNeil, S. G. (2013). *The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books*. R. McBride ve M. Searson (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.
- Rudnicki, A., Cozart, A., Ganesh, A., Markello, C., Marsh, S., McNeil, S., & Robin, B. (2006). The buzz continues. The diffusion of digital storytelling across disciplines and colleges at the University of Houston. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 717-723.

- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sarıçam, Ö. (2011). *Başarı güdüsünün, kriz dönemlerinde bireysel karar verme üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Satterfield, B. (2007). *Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories*. Digital Storytelling Cookbook, [Online] ERIC 07.10.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Seferoğlu, S. (2013). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports* 62(3), 763-770. PubMed PMID: 3406294.
- Schofield, J. W. (1995). Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awerenness. *Roeper Review*, 20, 4-8.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Karar verme tarzı: Yeni bir tedbir geliştirme ve değerlendirme. *Eğitim ve Psikolojik Ölçme*, 55(5). 818-831
- Sheneman, L. (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly*, 27(1), 40-42.

- Sinangil, K. H. (1993). *Yönetici adaylarında karar verme ile kaygı ilişkileri*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Simmons, A. (2008). *Hikâyenin gücü*. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Smith, N. A. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-83.
- Soydan, Ş. (2011). *E-öğrenme araçlarının etkinliği ve bilişüstü beceri yaklaşımı uygulaması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Stellavato, M. (2013). *Tales of healing: A narrative analysis of the digital storytelling workshop experience*. The School of Journalism and Communication and the Graduate School of the University of Oregon, Doctoral Thesis of Philosophy.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *The Brain and Behavioural Sciences*, 7, 269-315.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şahin, E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şahin, G. (2013). *İlkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şen, A. İ. (2001). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli yeni yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 61- 71.
- Tahiroğlu, M. ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 29-48.

- Tackvic, C. (2012). Digital storytelling: using technology to spark creativity. *The Educational Forum*, 76(4), 426-429.
- Tarhan, N. (2013). *Toplum psikolojisi, sosyal şizofreniden toplumsal empatiye*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Tatlılıoğlu, K. (2010). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK. (2005). *İmla kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Tendero, A. (2006). Facing your selves: The effects of digital storytelling on teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 174-194.
- Tezci, E. ve Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (birinci baskı) içinde (s. 185-211). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Thesen, A., & Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100.

- Titus, U. B. (2012). *Digital storytelling in a science curriculum: The process of digital storytelling to help the needs of fourth grade students understand the concepts of food chains*. Unpublished Master's Thesis. University of Hofstra: New York.
- Tok, Ş. (2008). Öğrenme-öğretme strateji ve modelleri. *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (129-159) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Torres, R. A., Ponce, E. P., & Pastor, M. D. (2012). Digital story telling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*. [Online] ERIC 27. 12. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Turgut, G. (2015). *Okul öncesi eğitimi için geliştirilen hikâye oluşturma yazılımına yönelik görüşlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı: bir eylem araştırması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(2), 133-151.
- Uçan, H. (2002). Kısa öyküye kuramsal bir yaklaşım denemesi. *İlmi Araştırmalar Dergisi* 14, İstanbul.
- Ural Alşan, E. (2009). *Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- URL1. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> (MEB, 2018) .
- Ün Açıkgoz, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Basım). İzmir: Biliş Yayınları.

- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ülgen, G. (1988). *Eğitim psikolojisinde kavram geliştirme uygulama ve kuramlar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Üstünoğlu, Ü. (1990), Okulöncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemiyle yetiştirilmesine yönelik program modeli. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 136-138.
- Vasudevan, L., Schultz, K., & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, 27(4), 442-468.
- Vinogradova, P. (2011). *Digital storytelling in ESL instruction: Identity negotiation through a pedagogy of multiliteracies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Wallace, M. R. (2009). Making sense of the links: Professional development, teacher practices, and student achievement. *Teachers College Record*, 111(2), 573-596.
- Wan, G. & Gut, D. (2008). Roles of media and media literacy education: Lives of Chinese and American adolescents. *New Horizons in Education*, 56(2), 28-42.
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Ware, P. D. (2006). From sharing time to showtime! Valuing diverse venues for storytelling in technology-rich classrooms. *Language Arts*, 84(1), 45-54.
- Weistein, C. S., & Mignano, A. J. (1997). *Elementary Classroom Management*. New York: McGraw-Hill.

- Wollman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Xiao, Y. (2007). Applying metacognition in EFL writing instruction in China. *Reflections on English Language Teaching*, 6(1), 19-33.
- Xu, Y., & Ahn, J. (2011). *Effects of writing for digital storytelling on writing self efficacy and flow in virtual worlds*. [Online]. 15.11.2016 tarihinde <http://editlib.org/p/33675> adresinden erişilmiştir.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing selfefficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Xu, X., Villafane, S.M., & Lewis, J.E. (2013). College students' attitudes toward chemistry conceptual knowledge and achievement: structural equation model analysis. *Chemistry Education Research and Practice*, 14.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yakar, H. (2005). *Newton hareket kanunlarının öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkileri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yang, Y-T. C., & Wu, W-C. U. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339–352.
- Yee, K., & Hargis, J. (2012). Digital storytelling: Kizoa, animoto, and photo story 3. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(1), 13-17.
- Yıldız, H. (2012). *Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve özyeterliklerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N. ve Ergin, O. (2009). Exploratory and confirmatory factor analysis of the metacognition scale for primary school students. *Educational Sciences: Theory and practice*, 9(3), 1591-1604.
- Yiğit, N. ve Akdeniz, A. R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: Elektrik devreleri örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3): 99-113.
- Yiğit, N. (2004). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli uygulamaların başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLS using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yurdakul, B. (2009). Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. E. Altun (Ed). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri için özel öğretim yöntemleri I-II* (birinci baskı) içinde (s. 55-129). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbiliş farkındalıklarına katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-85.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Zembat, R. ve Zülfikar, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 587-608.

EKLER

- 1) Uygulama İzin Belgeleri (Araştırmacılar)
- 2) Uygulama İzin Belgeleri Örneği (Aileler)
- 3) Uygulanan Ölçme Araçları:
 - Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesine İlişkin Başarı Testi
 - Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği
 - Motivasyon (Güdülenme) Ölçeği
 - Biliş Üstü Ölçeği
 - Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II
- 4) Deney ve Kontrol Grubundaki Derslerin Uygulama Planları ve Etkinlikleri
- 5) Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Fotoğrafları

EK 1- Uygulama İzin Belgeleri (Araştırmacılar)

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Uygulama İzni

Re: Ölçek kullanım izni

Tarih: 14 Şubat 2017 Salı 09:46

Kimden : Ahmet Kumaz <ahkumaz@hotmail.com>

Kime : selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr>

Başaran, ölçek ektedir. Kolaylıklar dilerim...

Ahmet Kumaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi,

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

Phone: +90 (332) 323 82 20-23 Fax: +90 (332) 323 82 25

From: selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr>

To: ahkumaz@hotmail.com

Sent: Friday, November 10, 2017 12:48 PM

Subject: Ölçek kullanım izni

Hocam merhaba. Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş Öğretimin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Biliş Üstü ve Karar Verme Stratejilerine Etkisi: “Uzaktaki Arkadaşlarım” Ünitesi” konulu yüksek lisans tezimde tarafınızca geliştirilmiş olan Sosyal Bilgiler tutum ölçeğini kullanma amacım bulunmaktadır. Sizden ölçeği tezimde kullanmak için izin istiyorum. İlginize şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.
(Bu mail adresi danışmanıma aittir)

Handan BAŞARAN

Motivasyon (Güdülenme) Ölçeği Uygulama İzni

Yanıt: Motivasyon Ölçeği Uygulama İzni **Tarih:** 12 Şubat 2017 Pazar 16:33

Kimden : Mustafa Tahiroğlu <mtahiroglu@nevsehir.edu.tr>

Kime : selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr>

Handan, ekte ölçeği gönderiyorum. Memnuniyetle kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
2000 Evler Mahallesi, Zübeyde Hanım Cd., 50300
Merkez / Nevşehir / TÜRKİYE
Phone: +90 384 228 1000
Email(s): mtahiroglu@nevsehir.edu.tr

Bu posta, selami.yangin tarafından 06.02.2017 - 22:44 tarihinde gönderilen postanın yanıtıdır. This is a reply mail that was sent by selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr> at 22:44 on 06.02.2017.

From: selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr>
To: Mustafa Tahiroğlu <mtahiroglu@nevsehir.edu.tr>
Sent: Monday, February 06, 2017 22:44 PM
Subject: Motivasyon (Güdülenme) Ölçeği izin

Hocam merhaba. Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi "İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş Öğretimin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Biliş Üstü ve Karar Verme Stratejilerine Etkisi: "Uzaktaki Arkadaşlarım" Ünitesi" konusu üzerine yapmak istiyorum. Bunun için tarafımızca Matematik dersi için geliştirilen ölçeğe ihtiyacım var. Sizden ölçeği tezimde kullanmak için izin istiyorum. İlginize teşekkür ederim. Saygılarımla.
(Bu mail adresi danışmanıma aittir)

Handan BAŞARAN

İletişim: Handan BAŞARAN / basaran.handan@gmail.com

Bilişüstü Ölçeği Uygulama İzni

Yanıt: Bilişüstü Ölçeği izin

Tarih: 17 Şubat 2017 Cuma 18:53

Kimden : Eylem YILDIZ <eylem1797@gmail.com>

Kime : selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr>

Handan ekte ölçeği gönderiyorum. Kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar

Eylem YILDIZ, PhD, Cumhuriyet University,
Faculty of Education,
Department of Primary Education,
Sivas/Turkey.
Phone: +90 346 219 12 24
Fax: +90 346 219 10 37
Email(s): eylem1797@gmail.com

Bu posta, selami.yangin tarafından 06.02.2017 - 21:49 tarihinde gönderilen postanın yanıtıdır. This is a reply mail that was sent by selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr> at 21:49 on 06.02.2017.

From: selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr>
To: Eylem YILDIZ <eylem1797@gmail.com>
Sent: Monday, February 06, 2017 21:49 PM
Subject: Bilişüstü Ölçeği izin

Hocam merhaba. Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi "İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş Öğretimin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Biliş Üstü ve Karar Verme Stratejilerine Etkisi: "Uzaktaki Arkadaşlarım" Ünitesi" konusu üzerine yapmak istiyorum. Bunun için tarafınızca geliştirmiş olduğunuz ölçeğe ihtiyacım var. Sizden ölçeği tezimde kullanmak için izin istiyorum. İlginize şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.
(Bu mail adresi danışmanıma aittir)

Handan BAŞARAN

İletişim: Handan BAŞARAN / basaran.handan@gmail.com

Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II Uygulama İzni

Re: Ölçek kullanım izni

Tarih: 14 Ocak 2017 Cumartesi 15:42

Kimden : Mehmet Engin DENİZ <adeniz@yildiz.edu.tr>

Kime : selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr>

Sevgili Handan, ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim...

Yıldız Teknik Üniversitesi,

Birim: Eğitim Fakültesi

Bölüm: Eğitim Bilimleri

Ana Bilim Dalı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İstanbul, Türkiye

Phone: +90 (212) 383 48 03 Fax: +90 (212) 383 48 08

From: selami.yangin <selami.yangin@erdogan.edu.tr>

To: <adeniz@yildiz.edu.tr>

Sent: Monday, January 02, 2017 12:32 PM

Subject: Ölçek kullanım izni

Hocam merhaba. Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş Öğretimin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Biliş Üstü ve Karar Verme Stratejilerine Etkisi: “Uzaktaki Arkadaşlarım” Ünitesi” konulu yüksek lisans tezimde tarafınızca Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış olan Melbourne Karar Verme Ölçeğini kullanma amacım bulunmaktadır. Sizden ölçeği tezimde kullanmak için izin istiyorum. İlginize şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.
(Bu mail adresi danışmanıma aittir)

Handan BAŞARAN

EK 2- Uygulama İzin Belgeleri Örneği (Aileler)

Veli Etik İzin/Onay Mektubu

Sevgili Anne-Babalar,

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yapmakta olduğum yüksek lisans tez çalışması kapsamında "İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş Öğretimin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Biliş Üstü ve Karar Verme Stratejilerine Etkisi: "Uzaktaki Arkadaşlarım" Ünitesi" başlıklı araştırmayı yürüteceğim. Araştırmayı Mayıs ayı içinde iki hafta süre ile yürütmeyi planlıyorum. Araştırmamın amacı, Sosyal Bilgiler dersinin dijital öykülerle işlenmesinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin başarıları, derse karşı tutumları, motivasyon düzeyleri, biliş üstü ve karar verme becerileri üzerine etkilerini incelemektir. Tüm işlemler Haziran ayında tamamlanacaktır. Bu amaçla çocuklarınızın çalışmaya aktif şekilde katılımına ihtiyaç duymaktayım.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz dijital öykülerin yer aldığı Sosyal Bilgiler dersine katılacak, kendisine verilen başarı testini, algı ve eleştirel düşünme envanterlerini dolduracaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun dolduracağı test ve envanterlere vereceği cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. İstenirse velilere kendi çocuklarının elde ettiği sonuçlar hakkında bilgilendirme yapılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuzun her an katılımcı olmaktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmanın genel sonuçları/özeti tarafımdan sizlere ulaştırılacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki iletişim bilgilerini / telefon numarasını kullanarak bana yöneltebilirsiniz. Saygılarımla,

Öğretmen: Burcu ÜNLÜ

Araştırmacı: Handan BAŞARAN

Telefon:

E-posta:

Lütfen çocuğunuzun bu araştırmaya katılması konusundaki tercihinizi imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

C) ☐ Bu araştırmaya çocuğum.. 'nın katılımcı olmasına izin veriyorum.

D) ☐ Bu araştırmaya çocuğum.. 'nın katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Baba Adı-Soyadı.....

İmza

Anne Adı-Soyadı.....

İmza

Veli Etik İzin/Onay Mektubu

Sevgili Anne-Babalar,

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yapmakta olduğum yüksek lisans tez çalışması kapsamında "İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş Öğretimin Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Biliş Üstü ve Karar Verme Stratejilerine Etkisi: "Uzaktaki Arkadaşlarım" Ünitesi" başlıklı araştırmayı yürüteceğim. Araştırmayı Mayıs ayı içinde iki hafta süre ile yürütmeyi planlıyorum. Araştırmamın amacı, Sosyal Bilgiler dersinin dijital öykülerle işlenmesinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin başarıları, derse karşı tutumları, motivasyon düzeyleri, biliş üstü ve karar verme becerileri üzerine etkilerini incelemektir. Tüm işlemler Haziran ayında tamamlanacaktır. Bu amaçla çocuklarınızın çalışmaya aktif şekilde katılımına ihtiyaç duymaktayım.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz dijital öykülerin yer aldığı Sosyal Bilgiler dersine katılacak, kendisine verilen başarı testini, algı ve eleştirel düşünme envanterlerini dolduracaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun dolduracağı test ve envanterlere vereceği cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. İstenirse velilere kendi çocuklarının elde ettiği sonuçlar hakkında bilgilendirme yapılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuzun her an katılımcı olmaktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmanın genel sonuçları/özetini tarafımdan sizlere iletilecektir.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki iletişim bilgilerini / telefon numarasını kullanarak bana yöneltebilirsiniz. Saygılarımla,

Öğretmen: Burcu ÜNLÜ

Araştırmacı: Handan BAŞARAN

Telefon:

E-posta:

Lütfen çocuğunuzun bu araştırmaya katılması konusundaki tercihinizi imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

C) ☐ Bu araştırmaya çocuğum.. 'nın katılımcı olmasına izin veriyorum.

D) ☐ Bu araştırmaya çocuğum..... 'nın katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Baba Adı-Soyadı.....

İmza

Anne Adı-Soyadı.....

İmza

EK 3- Uygulanan Ölçme Araçları

Ek 3a- Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesine İlişkin Başarı Testi

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı, Tutum, Motivasyon, Karar Verme Stratejileri ve Bilişüstü Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi; Dijital Hikâyelerle Desteklenmiş SE Modeli

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ “UZAKTAKİ ARKADAŞLARIM” ÜNİTESİ DEĞERLENDİRME TESTİ

A) Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Yeryüzündeki büyük kara parçalarına ne ad verilir?

- A) Ada
- B) Kıta
- C) Yarımada
- D) Kaya

2. Aşağıdakilerden hangisi kıta değildir?

- A) Asya
- B) Avrupa
- C) Amerika
- D) Avusturya

3. Türkiye iki ayrı kıta arasında yer alan muhteşem bir ülkedir. Türkiye'nin üzerinde yer aldığı kıtalar aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Afrika – Avrupa
- B) Asya – Afrika
- C) Asya – Avrupa
- D) Avrupa – Amerika

4. Her ülke için sembol oluşturan çeşitli eserler vardır. Aşağıda ülkelerle eserler arasında yapılan eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Nil Nehri - Mısır
- B) Özgürlük Anıtı - ABD
- C) Pizza Kulesi - Fas
- D) Eyfel Kulesi – Fransa

5. Makarna hangi ülkenin mutfağına özgü bir yemektir?

- A) Almanya
- B) Mısır
- C) İtalya
- D) Türkiye

6. Eskiden dünyanın Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarından oluştuğu düşünülüyordu. Yeni kıtaların keşfinde aşağıdakilerden hangisinin bir etkisi olmamıştır?

- A) Uydu fotoğrafları
- B) Pusulanın icadı
- C) Dayanıklı gemilerin yapılması
- D) İnsanların merakı

7. Samsun'dan gemiyle yola çıkıp İtalya'ya gitmek isteyen bir turist hangi denizlerden geçer?

- A) Karadeniz – Marmara Denizi – Ege Denizi – Kızıl Deniz
- B) Karadeniz – Hazar Denizi – Ege Denizi – Akdeniz
- C) Karadeniz – Ege Denizi – Baltık Denizi – Akdeniz
- D) Karadeniz – Marmara Denizi – Ege Denizi – Akdeniz

8. Aynı değerler ve ülkü birliğine sahip aynı geçmişli paylaşan insan topluluklarına ne ad verilir?

- A) Aşiret
- B) Ağalık
- C) Takım
- D) Millet

9. Milli bayramların belirlenmesinde aşağıdakilerden hangisi etkilidir?

- A) Dini inançlar
- B) Ahlak kuralları
- C) Tarihte yaşanmış önemli olaylar
- D) Halkın istekleri

10. Aşağıdakilerden hangisi milli bayramlardan değildir?

- A) 30 Ağustos Zafer Bayramı
- B) 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
- C) 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
- D) Kurban Bayramı

11. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde kutlanan ulusal günlerden biri değildir?

- A) Zafer Bayramı
- B) Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
- C) Cumhuriyet Bayramı
- D) Domates Karnavalı

12. Aşağıdakilerden hangisi bizim milli bayramımızken, diğer ülkelerin de katıldığı bir bayram haline gelmiştir?

- A) Kurban Bayramı
- B) Nevruz Bayramı
- C) 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
- D) Hıdırellez Bayramı

13. Aşağıdakilerden hangisi tüm dünyada Anneler Günü olarak kutlanır?

- A) Mayıs ayının birinci Pazar günü
- B) Mayıs ayının ikinci haftası
- C) Mayıs ayının ikinci Pazar günü
- D) Mayıs ayının birinci haftası

14. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin sınır komşularından biri değildir?

- A) Bulgaristan
- B) Yunanistan
- C) Afganistan
- D) Ermenistan

15. Aşağıdakilerden hangisi ülkeden ülkeye değişmez?

- A) Kültür yapıları
- B) Gelenek ve görenekler
- C) İnsan hakları
- D) İnsan isimleri

16. Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlış verilmiştir?

- A) Yunanistan – Basketbol
- B) Brezilya – Rio Karnavalı
- C) İspanya – Boğa Güreşi
- D) İtalya – Pizza

17. Aşağıdakilerden hangisi ülkeler arası turizmin sebeplerinden biri sayılamaz?

- A) Tarihi mekanlar
- B) Doğal güzellikler
- C) Deniz ve güneş
- D) Tarım faaliyetleri

18. I. Başkenti Atina'dır.

II. Batı'daki komşularımızdandır.

Yukarıda sözü edilen ülke aşağıdakilerden hangisidir ve hangi kıtada yer alır?

- A) Yunanistan – Avrupa
- B) Bulgaristan – Avrupa
- C) Güney Kıbrıs Rum Yönetimi – Asya
- D) Ermenistan – Asya

19. Aşağıdakilerden hangisi Türk Cumhuriyetlerinde kutlanan geleneksel bir bayramdır?

- A) Kurban Bayramı
- B) Ramazan Bayramı
- C) Nevruz Bayramı
- D) Anayasa Bayramı

20. Aşağıda ülke, konuşulan dil ve kullanılan para birimi eşleştirmelerinden hangisi yanlış verilmiştir?

Ülke	Dil	Para birimi
A) Türkiye	Türkçe	Türk Lirası
B) Mısır	Arapça	Euro
C) Avustralya	İngilizce	Dolar
D) Japonya	Japonca	Yen

B) Aşağıdaki cümlelerin noktalı olan kısımlarına kutucuklardaki sözcüklerden uygun olanlarını yazınız.

Almanya	Avrupa	Antarktika	Çin
Türkiye	Avrupa	Dünyada	Kuzeybatı

1. Türkiye, Asya vekıtaları arasında yer alır.
2. Anneler günü, tüm kutlanan özel günlerden biridir.
3. Türklerin Avrupa'da en çok yaşadığı ülkelerin başında.....gelir.
4. Tüm yüzeyi buzullarla kaplı olan.....kıtasında insan yaşamaz.
5.dünyanın en kalabalık ülkesidir.
6. Dünya ülkeleri arasında çocuk bayramının kutlandığı tek ülke.....'dir.
7. Bulgaristan ve Yunanistan.....sınırimızda bulunan komşularımızdır.
8. İspanya, İngiltere ve Belçika..... kıtasında bulunur.



C) Aşağıdaki cümlelerden doğru olanlara D, yanlış olanlara Y yazınız.

- () Karnavallar, ülkemizde NATO'ya girdiğimizden bu yana kutlanmaktadır.
- () Eyfel Kulesi, İtalya'dadır.
- () Dünya üzerinde yaklaşık iki yüz civarında ülke vardır.
- () Coğrafi yapı ve iklim yaşantımızı etkiler.
- () Akropolis, Yunanistan'dadır.
- () Özgürlük Heykeli, Brezilya'dadır.
- () Düden Şelalesi, Türkiye'dedir.
- () Çin Seddi, Japonya'dadır.

[illegible][illegible]

Ek 3b - Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER TUTUM ÖLÇEĞİ

No	Sevgili öğrenciler; Bu ölçekte, sizlerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik duygu ve düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleyi okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanına (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1	Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yazılar ve kitaplar okumaktan hoşlanırım.			
2	Arka daşılarımla Sosyal Bilgiler dersi konularını tartışmaktan zevk alırım.			
3	Sosyal Bilgiler dersinde söz almak ve derse katılmak istiyorum.			
4	Sosyal Bilgiler dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim.			
5	Sosyal Bilgiler dersi benim için ilgi çekici değildir.			
6	Öğretmenimin zorlamasıyla Sosyal Bilgiler dersine çalışırım.			
7	Sosyal Bilgiler dersi bütün dersler içinde en korktuğum derstir.			
8	Sosyal Bilgiler dersinde zaman benim için çabuk geçer.			
9	Sosyal Bilgiler dersinde sevinçli olurum.			
10	Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır.			
11	Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklımı karıştırır.			
12	Sosyal Bilgiler dersinin benim için gereksiz olduğunu düşünürüm.			

Ek 3c - Motivasyon (Güdülenme) Ölçeği

No	Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon (Güdülenme) Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Takdir Edilmeye Yönelik Güdülenme						
1	Sosyal Bilgiler dersinden başarı olup öğretmenimin bana aferin demesini (beni sınıfta övmesini, beni takdir etmesini, beni örnek bir öğrenci olarak göstermesini) isterim.					
2	Arkadaşlarım beni daha çok önemsesin (beni önemli biri olarak görsünler, bana özensinler) diye sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
3	Sosyal Bilgiler dersinden başarılı olduğum zaman ailem mutlu olur ve beni takdir eder.					
4	Sınıfta, sosyal bilgiler dersinden en yüksek notu ben almak isterim.					
5	Arkadaşlarıma, sosyal bilgilerden anlamadıkları konularda yardımcı olarak onların takdirini kazanmak isterim.					
İlgi, İstek ve İhtiyaçlara Yönelik Güdülenme						
6	Benim için sosyal bilgilerden daha önemli dersler var					
7	Sosyal Bilgileri iyi bilmenin eğitim hayatım dışında da işime yarayacağını düşünüyorum.					
8	Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan materyaller (araç - gereçler, bilgisayar vb.) sosyal bilgilere olan ilgimi artırır.					
9	Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili tüm bilgilere sahip olmak isterim.					
10	Arkadaşlarımla birlikte sosyal bilgiler çalışmaktan hem çok keyif alırım hem de bu durum benim çalışma isteğimi artırır					
11	Doğruyu söylemek gerekirse, sosyal bilgiler dersine çalışmaktan hoşlanmıyorum.					
12	Öğretmenin sosyal bilgiler dersinde yaptığı farklı etkinlikler (oyunlar, yarışmalar, filmler, gezi-gözlem vb.) sosyal bilgilere olan ilgimi artırır.					
Özgüven Geliştirmeye Yönelik Güdülenme						
13	Sosyal Bilgiler konularını yeterince anlamıyorsam, bu durum benim gerekli çabayı gösteremediğimden kaynaklanıyordur.					
14	Eğer yeterince çalışırsam, sosyal bilgilerin kolay olacağına inanıyorum.					
15	Sosyal Bilgiler konularını anlamakta zorlandığım zaman, birilerinden yardım alabileceğimi düşünmek bana güven veriyor.					
16	Sosyal Bilgiler sınavlarında başarısız olmaktan çok kaygılanırım.					
17	Sosyal Bilgiler dersinde çok başarılı olacağıma inanmıyorum.					
18	Sosyal Bilgiler dersinden başarısız olmaktan korkmuyorum.					
Başarılı Olmaya Yönelik Güdülenme						
19	Sosyal Bilgiler dersinden notumu yükseltmek için çok çalışırım.					
20	Sosyal Bilgiler konularını iyi öğrenmezsem, eğitim hayatımda yeterince başarılı olacağımı düşünmüyorum.					
21	Sosyal Bilgilerde başarılı olmak için pek çok fedakârlık (daha az oyun oynayabilirim, daha az televizyon izleyebilirim, arkadaşlarımla ve bilgisayarda daha az vakit geçirebilirim...) yapabilirim					
22	Sosyal Bilgiler dersinde daha başarılı olmama yardımcı olacak, proje ve performans görevleri almak isterim					
23	Sosyal Bilgiler dersinde başarısız olursam kendimi kötü hissederim.					
24	Sosyal Bilgilerden başarılı olabileceğimi herkese kanıtlamak isterim.					
25	Sosyal Bilgilerde başarılı olmak benim için çok önemlidir					
26	Sosyal Bilgilerde, başarılı olmam için dersi çok dikkatli dinlemem gerektiğini düşünüyorum.					
Hedeflere Yönelik Güdülenme						
27	Sosyal Bilgilerden başarılı olursam, ileride istediğim mesleğe sahip olacağıma inanıyorum.					
28	Ailemin benimle ilgili beklentilerini karşılamak için sosyal bilgilerden başarılı olmak istiyorum.					
29	Sosyal Bilgilerde başarılı olduğum zaman ödül alacaksam daha çok çalışırım.					
30	Öğretmenimi ve ailemi gururlandırmak için sosyal bilgilerden çok başarılı olmak istiyorum.					
31	Sosyal Bilgileri ve diğer dersleri iyi öğrenip sınavları kazanarak çok iyi okullarda okumak istiyorum					
32	Sosyal Bilgiler dersinde sorulan soruları (soru çözme yarışmasında vb.) herkesten önce çözmek istiyorum.					

Ek 3d - Biliş Üstü Ölçeği

No	Biliş Üstü Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Bir soruyu cevaplarken, nasıl yaptığımı kontrol ederim.					
2	Soruları cevaplarken doğru yapıp yapmadığımı kontrol ederim.					
3	Kafamdaki bilgileri kolay hatırlayabileceğim bir şekilde düzenlerim.					
4	Öğretmenin benden ne öğrenmemi beklediğini bilirim.					
5	Bir konuyu anlayıp anlamadığımı bilirim.					
6	Sınavlarda soruları cevaplamak için gerekli olan süreyi bilir ve kendimi ona göre ayarlarım.					
7	Ders çalışırken hangi stratejileri kullandığımı bilirim.					
8	Hangi düşünme biçimini, ne zaman kullanacağımı bilirim.					
9	Sınavlarda gerek görürsem, düşüncüyü ve çözüm yollarımı değiştiririm.					
10	Bir sınavda soruları çözebilmek için belirli yöntemler kullandığımı farkındayım.					
11	Bir konuyu öğrenirken kullandığım stratejilerin ne kadar işe yaradığını bilirim.					
12	Bir işi yaparken hatalıysam, geri dönerek hatamı düzeltirim.					
13	Bir işi tamamladığımda amaçlarıma ne kadar ulaşabildiğimi sorarım.					
14	Öğrendiğim konunun günlük yaşamımdaki yerini düşündürürüm.					
15	Bir konuyu öğrenmeden önce kendime o konuyla ilgili sorular sorarım.					
16	Daha iyi öğrenip, öğrenememem bana bağlıdır					
17	Bir problemle karşılaştığımda bir sürü çözüm yolu düşünür, en iyisini seçerim.					
18	Çalışırken hangi yöntemleri kullandığımı farkındayım.					
19	Bir konuyu öğrenirken ne kadar zamana ihtiyacım olacağını planlarım.					
20	Bir sınavdaki başarıyı doğru olarak tahmin edebilirim					
21	Bir bilginin benim için önemli olup olmadığını anlar, dikkatimi ona yoğunlaştırırım					
22	Çalışmayı bitirdiğimde, öğrenebileceğim kadar öğrenip, öğrenmediğimi anlamaya çalışırım.					
23	Tam olarak anlamadığım konuyu tekrar ederim.					
24	Kafam karıştığı zaman durur ve tekrar okurum.					
25	Sınav sorularını çözmek için birden fazla yol denemeye çalışırım.					
26	Sınavda soruları cevaplarken, nasıl düşündüğümün farkındayım					
27	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme yolları kullanırım.					
28	Bir soruyu çözdükten sonra kendime, daha kolay bir çözüm yolu olup olmadığını sorarım.					
29	Kendime düzenli olarak amaçlarıma ne kadar ulaşabildiğimi sorarım.					
30	Sınav sorularındaki ana düşünceleri bulmaya çalışırım.					

Ek 3e - Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II

MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ I-II

No	Sevgili öğrenciler, aşağıda karar verme tutumları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifadeyi dikkatle okuduktan sonra kendi davranışlarınızı göz önüne alarak size uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe (X) çarpı işareti koyunuz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Benim içim hiçbir zaman doğru değil	Benim içim bazen doğru	Benim içim her zaman doğru
1	Karar verme yeteneğime güvenirim.			
2	Karar verme konusunda çoğu insan kadar başarılı değilim.			
3	İyi kararlar veren birisi olduğumu düşünürüm.			
4	Cesaretimin kırıldığı öyle durumlar oluyor ki, karar vermek için çaba göstermekten vazgeçiyorum.			
5	Verdiğim kararlar olumlu sonuçlanıyor.			
6	Diğer insanların, benim kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğuna beni inandırmaları kolaydır.			
7	Acele karar vermem gerekirse, paniğe kapılırım.			
8	Karar vermeden önce çok dikkat ederim.			
9	Karar vermeyi ertelerim.			
10	Karar vermem gerektiğinde, başkaları ne derse onu yaparım.			
11	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissederim.			
12	Benim yerime başkaları karar verebilir, çünkü ne olacağını umursamam.			
13	Kararımı verdikten sonra düşüncemi değiştirmem.			
14	Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.			
15	Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.			
16	Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.			
17	Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.			
18	Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.			
19	Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.			
20	Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.			
21	Karar vermekten kaçınırım.			
22	Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem			

Ek 3e - (Devam) Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II

No	MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ I-II	Benim içim hiçbir zaman doğru değil	Benim içim bazen doğru	Benim içim her zaman doğru
23	Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.			
24	Karar vermek zorunda olmak ne zaman beni bunaltır, aceleyle karar veririm.			
25	Bir karar vermeden önce düşünmeyi severim.			
26	Karar vermem gerektiğinde, karar üzerinde düşünmeyi son dakikaya kadar ertelerim.			
27	Karar verirken, sanki çok az zamanım varmış gibi hissedirim.			
28	Acele karar vermem gerektiğinde sakın bir şekilde düşünmem.			
29	Karar verdiğim zaman duruma en uygun olan kararı seçtiğimi hissedirim.			
30	Vereceğim karar sorunu çözmeyecekse, karar vermekten sakınırım.			
31	En ufak bir terslikde karşılaşsam, telaşlanarak ne yapacağıma ilişkin düşüncemi değiştiririm.			
32	Kararlarımı kendim vermek isterim.			
33	Karar vermek bana zor gelirse, ne seçtiğime özen gösteremem.			
34	Aceleden küçük şeylere takılarak seçim yaparım.			
35	Çok düşünmeden karar vermeye eğilimliyim.			
36	Bir şey yapmaya karar verdiğimde, o işin devamını getiririm.			
37	Karar verme sorumluluğunu almaktan hoşlanmam.			
38	Karar verirken ilk aklıma gelen düşüncüyü seçmeye eğilimliyim.			
39	Farklı olmayı sevmediğim için, başkaları ne seçerse ben de onu seçerim.			

Ek 4- Deney ve Kontrol Grubundaki Derslerin Uygulama Planları ve Etkinlikleri

DENEY GRUBU DERS PLANLARI

DERSİN ADI	: Sosyal Bilgiler
SINIF	: 4. Sınıf
ÜNİTENİN ADI/NO	: Uzaktaki Arkadaşlarım / 8. Ünite
KONU	: Dünya Turu
SÜRE	: 2 ders saati
KAZANIM	: Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.
ARAÇ-GEREÇLER	: Dijital hikâye, etkinlik kâğıtları.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:	Beyin fırtınası, soru-cevap, zihin haritası, ülkelerle ilgili tombala oyunu
ANAHTAR KELİMELER	: Barış, kıta, sanat, ulaşım.

DERSİN İŞLENİŞİ

GİRİŞ

Öğretmen, öğrencilere selam verdikten sonra günlerinin nasıl geçtiğini sorar. Öğrencilerden, ders kitabının 177. sayfasını incelemeleri ve işlenecek konuyu tahmin etmeleri istenir. Öğrencilere sessiz sinema oyunu ile anahtar kelimeler buldurulur. Öğrencilere anahtar kelimelerle ilgili zihin haritası yaptırılır. Böylece öğrencilerin konuyla ilgili hazır bulunuşluğu tespit edilir.

KEŞFETME

Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla “Ülkemizin komşularının adlarını söyleyiniz?” sorusu sorularak öğrenciler cevap vermeleri için teşvik edilir. Öğrencilerden, ders kitabının 178. sayfasındaki görselleri incelemeleri ve “Koç’un 2 Yıllık Seferi Başladı” isimli internet metnini okumaları istenir. Öğrencilerden sayfa sonundaki sorulara cevap vermelerini, ülkeleri 179.

sayfadaki haritadan göstermeleri istenir. Öğrencilerden çalışma kitaplarındaki sayfa 104'teki "Gitmek İstediğim Ülkeler" isimli etkinliği yapmaları istenir. Konuyla ilgili "Başka Ülkeler de Var" isimli dijital hikâye izletilir. Daha sonra dijital hikâyelerle ilgili çalışma kâğıtlarını yapmaları istenir (Etkinlik1). Öğrencilerin, Dünya üzerinde birçok ülke olduğunu keşfetmeleri sağlanır.

AÇIKLAMA

Öğrencilerden, ders kitaplarından sayfa 179'daki haritayı incelemeleri istenir. Öğrencilerden, farklı ülkeler görmek isteyip istemediklerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenir. Öğrencilere sayfadaki internet metnini okumaları anlatımları söylenir. Sayfanın sonundaki soruları cevaplamaları istenir.

Öğrencilerden sayfa 180'deki görselleri incelemeleri ve görseldeki ülkelerden hangilerine gitmek istediklerini gerekçeleriyle birlikte söylemeleri istenir. Öğrencilerden sayfadaki Dünya haritasını incelemelerini, kıta ve okyanus konularıyla ilgili metin bölümlerini okumaları istenir. Öğrencilerden ülkemizin hangi kıtalar üzerinde olduğunu söylemeleri sağlanır.

Öğrencilere yeryüzünü oluşturan büyük kara parçalarına kıta ya da ana kara denildiği, Dünya üzerinde yedi kıta bulunduğu ve bunların isimlerinin; Asya, Avrupa, Afrika, Kuzey Amerika, Güney Amerika, Okyanusya (Avustralya) ile Antarktika olduğu belirtilir. Ayrıca, ülkemizin hangi kıtalar üzerinde bulunduğu, kıtaları birbirinden ayıran büyük su kütlelerine okyanus denildiği, üç okyanus bulunduğu, isimlerinin ise; Büyük Okyanus, Atlas Okyanusu ve Hint Okyanusu olduğu söylenir. Daha sonra dijital hikâyelerle ilgili çalışma kâğıtlarını yapmaları istenir (Etkinlik 2). Öğrencilerin eksik bilgileri tamamlanır. Yanlış bilgileri ve kavram yanlışları düzeltilir.

DERİNLEŞTİRME

Öğrencilerin edindikleri kazanımları derinleştirmeleri amacıyla ders soru cevap yoluyla kısaca tekrar ettirilir. Daha sonra ders kitabından sayfa 181'de yer alan görselleri incelemeleri ve eserlerle ilgili metin bölümlerini okumaları istenir. Öğrencilere ülkemizin sembolü haline gelmiş eserleri bilip bilmedikleri sorulur. Sayfa sonundaki soruyu örneklerle açıklamaları istenir.

Öğrencilerden çalışma kitabı sayfa 105'teki "Dünyadaki Ülkeler" adlı 2. Etkinliğin a bölümünü yapmaları istenir. Dijital hikâye ile ilgili etkinlik yaptırılır (Etkinlik 3, Etkinlik 4). Öğrencilere Ülkelerle İlgili Tombala oyunu oynatılarak konuyu içselleştirmeleri sağlanır.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilere öğrendikleri bilgilerle ilgili kısa soru cevaplarla ders tekrar ettirilir. Öğrencilerin çalışma kitaplarından sayfa 105'te yer alan b bölümünü yapmaları istenerek değerlendirilir. Dijital hikâye ile ilgili etkinlik yaptırılır (Etkinlik 5, Etkinlik 6). İzletilen dijital hikâye ile öğrencilerin konu ile günlük yaşam arasında bağlantı kurmaları ve öğrencilerin aktif olarak sürece katılımları sağlanmış olur.

BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

Öğrencilerden bir sonraki ders için gitmek istedikleri ülkeleri araştırmaları istenir.

4-A SINIFI ÇALIŞMA SAYFASI Öğrencinin Adı-Soyadı:.....
DÜNYA TURU

ANAHTAR KELİMELEER: Barış, Kıta, Sanat, Ulaşım

(BAŞKA ÜLKELER DE VAR)

ETKİNLİK 1: Ülkemizin komşularının adlarını söyleyip harita üzerinde yazınız.



ETKİNLİK 2: Aşağıdaki Dünya haritasını inceleyerek hangi ülkelere nasıl gitmek istediğinizi nedenleriyle birlikte yazınız.



..... gitmek isterdim çünkü;

..... İle gitmek isterdim çünkü;

ETKİNLİK 3:



Aşağıdaki verilen görsellerin hangi ülkelere ait olduğunu altındaki boşluklara yazınız.



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

ETKİNLİK 4:



Aşağıda verilen Dünya dilsiz haritası üzerinde kıtaları ve okyanusları gösteriniz.

DÜNYA DİLSİZ HARİTASI

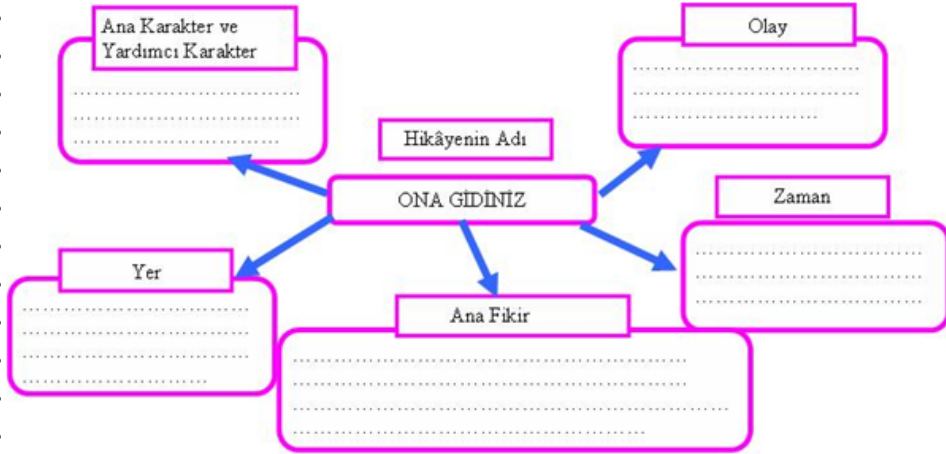


SORU: Yeryüzünü oluşturan büyük kara parçalarına veya denir. Bunlar;

SORU: Ülkemiz kıtaları arasında yer almaktadır.

SORU: Kıtaları birbirinden ayıran büyük su kütlelerine denir. Bunlar;

ETKİNLİK 5: Hikâyenin haritasını yapınız.



ETKİNLİK 6:



Soruları hikâyeye göre cevaplandırınız.

1) 23 Nisan Şenlikleri'ndeki çocuklar nasılmış?

.....

.....

2) Çocukların bizden farklı olmalarının nedeni neymiş?

.....

.....

.....

3) Anne diğer ülkeler hakkında gitmediği halde nasıl bilgi edinmiş?

.....

DERSİN ADI	: Sosyal Bilgiler
SINIF	: 4. Sınıf
ÜNİTENİN ADI/NO	: Uzaktaki Arkadaşlarım / 8. Ünite
KONU	: Her Ülke Ayrı Bir Dünya
SÜRE	: 3 ders saati
KAZANIM	: Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
ARAÇ-GEREÇLER	: Dijital hikâye, etkinlik kâğıtları
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:	Soru-cevap
ANAHTAR KELİMELELER	: Benzerlik ve farklılık, iklim, kültür, kültürel öge, millet.

DERSİN İŞLENİŞİ

GİRİŞ

Öğretmen, öğrencilere selam verdikten sonra günlerinin nasıl geçtiğini sorar. Öğrencilere sessiz sinema oyunu ile anahtar kelimeler buldurulur. Öğrencilerin dikkati konuya çekilir. Öğrencilere anahtar kelimelerle ilgili zihin haritası yaptırılır. Böylece öğrencilerin konuyla ilgili hazır bulunuşluğu tespit edilir. Öğrencilere “Anahtar kelimelere baktığımızda sizce konumuz ne olabilir, hikâyede ne anlatılmış olabilir?” şeklinde sorularla öğrencilere tahmin yaptırılır ve konuya merak duymaları sağlanır.

KEŞFETME

Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla ders kitabı sayfa 182’de yer alan “Hangi ülkeyi görmek isterdiniz? Neden? Açıklayınız” hazırlık sorusu sorularak öğrenciler cevap vermeleri için teşvik edilir. Ders kitaplarının 182. sayfasındaki haritayı ve farklı ülkeleri yansıtan görselleri incelemeleri istenir. Öğrencilerden ders kitabından sayfa 183’teki ilk iki soruyu cevaplamaları istenir.

“Japonya-Rusya-Azerbaycan, Kanada-Amerika-Almanya, Japonya-Mısır-Nijer” adlı dijital hikâyelerin izletilerek öğrencilerin, Dünya üzerindeki ülkelerin farklı özellikler gösterdiğini, bu farklılıkların insanların günlük yaşamlarına

yansıdığını keşfetmeleri sağlanır. Dijital hikâye ile ilgili etkinlikler (Etkinlik1, Etkinlik 2) yaptırılır. Öğrencilerden çalışma kitaplarında yer alan 3. etkinliği yapmaları istenir.

AÇIKLAMA

Öğrencilerin ders kitaplarının 184. sayfasının üst bölümündeki görseli incelemeleri ve soruya cevap vermeleri istenir. Daha sonra sayfa 184 ve 185'teki görselleri inceleyerek metin bölümlerini okumaları istenir.

Öğrencilere, ülkeler arasındaki farkların ev tipleriyle sınırlı olmadığını; giyim, kuşam, yemek, kutlama, tören gibi kültür öğelerinde de ortaya çıktığını keşfetmeleri için “Ülkelerde Günlük Yaşam” adlı dijital hikâye izlettirilir. Daha sonra dijital hikâye ile ilgili çalışma kâğıtlarını (Etkinlik 4) yapmaları istenir.

Öğrencilerden, sayfanın sonunda yer alan “Sizce günümüz toplumların günlük yaşamdaki benzerlikleri nelerdir?” soruyu benzerliklerin nedenlerini de içerecek şekilde cevaplamaları istenir. Çalışma kitabından sayfa 107'deki 4. etkinlik yaptırılır. Öğrencilerin eksik bilgileri tamamlanır. Yanlış bilgileri ve kavram yanlışları düzeltilir.

DERİNLEŞTİRME

Öğrencilerin edindikleri kazanımları derinleştirmeleri amacıyla dijital hikâyeye ilgili Etkinlik 3 ve Etkinlik 5 yaptırılarak öğrenilenler yeniden hatırlatılır. Öğrencilere dijital hikâyede yer alan ülkelerden en çok hangilerini sevdiklerini ve en çok hangi ülkelerin günlük yaşamlarının dikkatlerini çektiği gerekçeleriyle birlikte sorularak konuyu içselleştirmeleri sağlanır.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilere öğrendikleri bilgilerle ilgili kısa soru cevaplarla ders tekrar ettirilir. Konuyla ilgili dijital hikâye çalışma kâğıtlarından Etkinlik 6 yaptırılır.

Öğrencilerden farklı ülkelerde yaşayan arkadaşları olanlardan arkadaşlarını bir sonraki derste anlatmaları istenir. Böylece konuyla ilgili günlük yaşamla bağlantı kurmaları sağlanır.

BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

Öğrencilerden farklı ülkelerde yaşayan arkadaşları olanlardan arkadaşlarını bir sonraki derste anlatmaları istenir. Böylece konuyla ilgili günlük yaşamla bağlantı kurlmaları sağlanır.



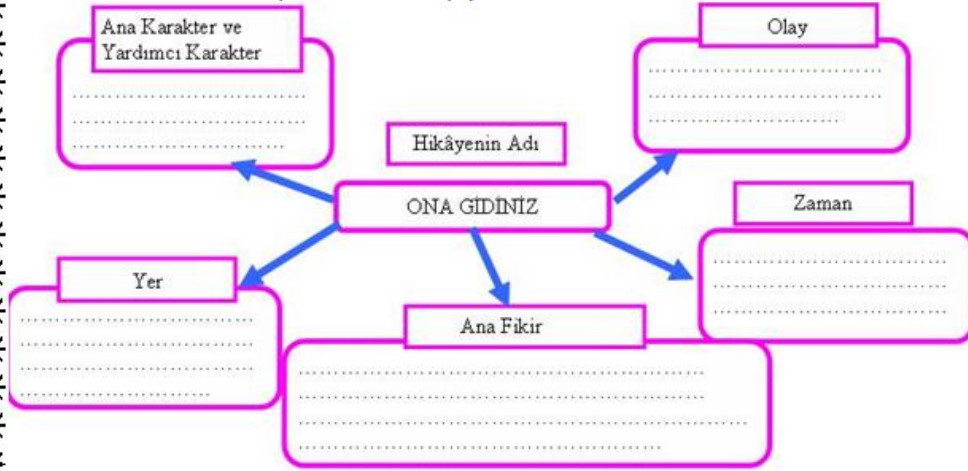
4-A SINIFI ÇALIŞMA SAYFASI Öğrencinin Adı-Soyadı:.....
HER ÜLKE AYRI BİR DÜNYA

ANAHTAR KELİMELEER: Benzerlik ve farklılık, iklim, kültür, kültürel öğe, millet

(JAPONYA-RUSYA-AZARBEYCAN, KANADA-AMERİKA-ALMANYA,
JAPONYA-MISIR-NİJER)

ETKİNLİK 1: Dijital hikâyelerde izlediğiniz ülkeleri ve ders kitabınızdaki
ülkeleri dünya haritası üzerinden gösteriniz.

ETKİNLİK 2: Hikâyenin haritasını yapınız.



ETKİNLİK 3:



Aşağıda verilen ülkeler ile ilgili boşlukları
izlediğiniz dijital hikâyeye göre doldurunuz.



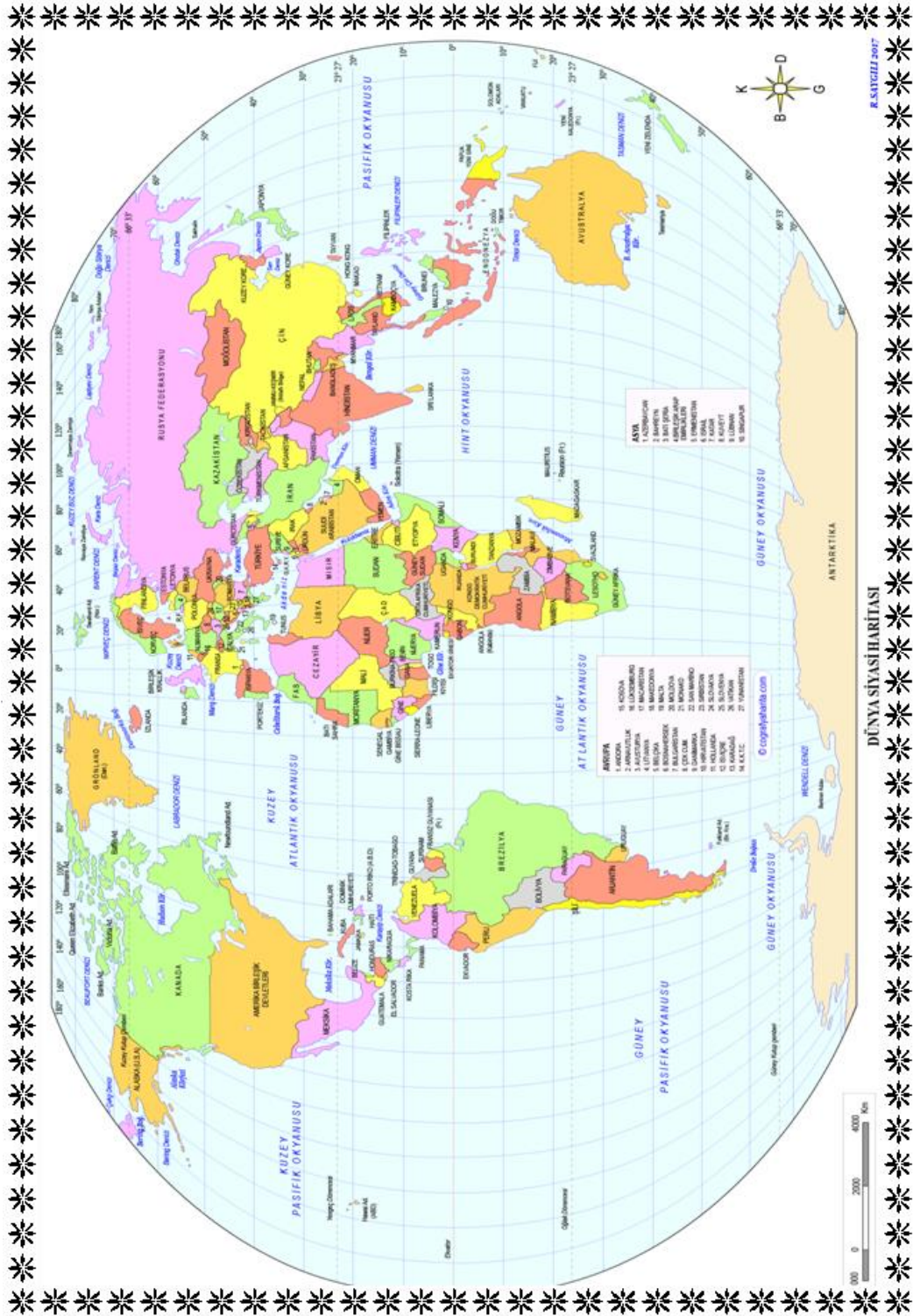
ÜLKE HAKKINDA BİLGİ:

ÜLKE:

BAŞKENTİ:

RESMİ DİLLERİ:

PARA BİRİMİ:



	ÜLKE HAKKINDA BİLGİ:
ÜLKE:	
BAŞKENTİ:	
RESMİ DİLLERİ:	
PARA BİRİMİ:	

	ÜLKE HAKKINDA BİLGİ:
ÜLKE:	
BAŞKENTİ:	
RESMİ DİLLERİ:	
PARA BİRİMİ:	

	ÜLKE HAKKINDA BİLGİ:
ÜLKE:	
BAŞKENTİ:	
RESMİ DİLLERİ:	
PARA BİRİMİ:	

	ÜLKE HAKKINDA BİLGİ:
ÜLKE:	
BAŞKENTİ:	
RESMİ DİLLERİ:	
PARA BİRİMİ:	
	ÜLKE HAKKINDA BİLGİ:
ÜLKE:	
BAŞKENTİ:	
RESMİ DİLLERİ:	
PARA BİRİMİ:	
	ÜLKE HAKKINDA BİLGİ:
ÜLKE:	
BAŞKENTİ:	
RESMİ DİLLERİ:	
PARA BİRİMİ:	

		ÜLKE HAKKINDA BİLGİ:
ÜLKE:		
BAŞKENTİ:		
RESMİ DİLLERİ:		
PARA BİRİMİ:		
(ÜLKELERDE GÜNLÜK YAŞAM)		
ETKİNLİK 4: Aşağıda verilen soruları izlediğiniz dijital öyküye göre cevaplayınız.		
SORU: Ülkeler arasındaki benzerlikler nelerdir?		
.....		
SORU: Ülkeler arasındaki benzer unsurların yapı olarak birbirlerinden farklılık göstermelerine örnek veriniz.		
.....		
SORU: Toplamlar arası farklılıkların temel kaynağı nedir?		
.....		
SORU: Gelenek nedir? Örnek veriniz.		
.....		
SORU: Ülkeler Dünya üzerinde adı verilen karalar üzerinde yer alır. yer yüzündeki altı büyük kara parçasının her birine verilen isimdir.Bunlar;		
.....		

ETKİNLİK 5: Aşağıda verilen fotoğrafları inceleyiniz. Ev tiplerinde gözlenen farklılıkların nedenlerinin neler olabileceğini altlarına yazınız.

1)



2)



3)



4)



5)



6)



SORU: İnsanlar yerleşme alanlarını ve mesken (konut) tiplerini oluştururken olanaklarından faydalanmışlardır. Konutların yapımında kullanılan malzemeler, özelliklerini taşır. Bu durum gelişen teknoloji ile birlikte değişikliğe uğramıştır. İlerleyen teknoloji ve artan nüfus, toplumların yaşam alanlarında benzerlikler ortaya çıkarmıştır. Toplumların yaşamında artık sadece etkili değildir.

ETKİNLİK 6: Aşağıda verilen resimleri incelediğinizde, insanların giydikleri kıyafetlerin farklılık göstermesinin nedenleri hakkında ne söyleyebilirsiniz?



.....

.....

.....

DERSİN ADI	: Sosyal Bilgiler
SINIF	: 4. Sınıf
ÜNİTENİN ADI/NO	: Uzaktaki Arkadaşlarım / 8. Ünite
KONU	: Hepimiz Kardeşiz
SÜRE	: 2 ders saati
KAZANIM	: Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşantılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.
ARAÇ-GEREÇLER	: Zihin haritası, dijital hikâye, etkinlik kâğıtları.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:	Soru-cevap, beyin fırtınası.
ANAHTAR KELİMELELER	: Benzerlik ve farklılık, iklim, kültür, kültürel öge, millet.

DERSİN İŞLENİŞİ

GİRİŞ

Öğretmen, öğrencilere selam verdikten sonra günlerinin nasıl geçtiğini sorar. Öğrencilere sessiz sinema oyunu ile anahtar kelimeler buldurulur. Öğrencilerin dikkati konuya çekilir. Öğrencilere anahtar kelimelerle ilgili zihin haritası yaptırılır. Böylece öğrencilerin konuyla ilgili hazır bulunuşluğu tespit edilir. “Anahtar kelimelere baktığımızda sizce konumuz ne olabilir, hikâyede ne anlatılmış olabilir?” şeklinde sorularla öğrencilere tahmin yaptırılır ve konuya merak duymaları sağlanır.

KEŞFETME

Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla, kendilerini tanıtan bir yazı hazırlamaları istenir, yazıyı hazırlarken sevdikleri yemekleri, müzik parçalarını, spor dallarını ve filmleri belirtmeleri ve hazırladıkları bu yazıyı arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Ders kitaplarındaki sayfa 186 ve 187’deki “Dünya Çocukları”na ait alıntılar okutturuldu. Hepimiz Farklıyız isimli dijital hikâye öğrencilere izletilerek yaşatları olan dünya çocuklarıyla benzer ve farklı yönlerini keşfetmeleri sağlanır. Dijital hikâye çalışma kâğıtlarından Etkinlik 1, 2 ve 3 yaptırılır.

AÇIKLAMA

Öğrenci çalışma kitabından sayfa 108'deki “Üç Arkadaş” ve sayfa 109'daki “Dokuz Ayrı Ülke ve Ben” isimli etkinlikler öğrencilere yaptırılır. Öğrencilerden ders kitaplarının 188. sayfasındaki elektronik postayı okumaları istenir. Öğrencilere, dünyanın farklı ülkelerindeki yaşlılarının günlük yaşantılarını ve kültürlerini; internet ve tanıtıcı kitaplar aracılığıyla öğrenebilecekleri söylenir. Öğrencilerin eksik bilgileri tamamlanır. Yanlış bilgileri ve kavram yanılgıları düzeltilir.

DERİNLEŞTİRME

Öğrencilerin edindikleri kazanımları derinleştirmeleri amacıyla ders soru cevap yoluyla kısaca tekrar ettirilir. Daha sonra çalışma kitabından sayfa 110'daki “Mektup-Kütüphane” adlı 7. etkinlik yaptırılır. Öğrencilerden dijital hikâyeyi canlandırmaları istenerek konuyu içselleştirmeleri sağlanır.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilere öğrendikleri bilgilerle ilgili kısa soru cevaplarla ders tekrar ettirilir. Konuyla ilgili öğrencilerin yapmış olduğu “Mektup-Kütüphane” adlı 7. etkinlik “Tablo Oluşturma Ölçeği” ile değerlendirilir. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle ilgili bir drama yaptırılarak konuyla ilgili günlük yaşamla bağlantı kurmaları sağlanır.

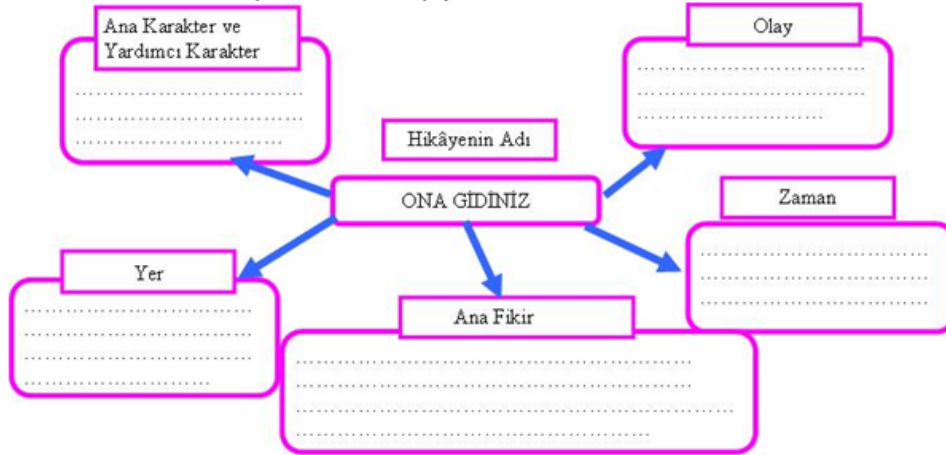
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

Öğrencilerden bir sonraki derse gelirken ülkemizde kutlanan günlerle ilgili araştırma yapmaları istenir.

4-A SINIFI ÇALIŞMA SAYFASI Öğrencinin Adı-Soyadı:.....
HEPİMİZ KARDEŞİZ

ANAHTAR KELİMELEER: Benzerlik ve farklılık, iklim, kültür, kültürel öge, millet
(HEPİMİZ FARKLIYIZ)

ETKİNLİK 1: Hikâyenin haritasını yapınız.



ETKİNLİK 2:



İzlediğiniz dijital hikâyedeki gibi sizde bir arkadaşınızla farklı olan özelliklerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK 3:



Aşağıdaki verilen boşluğa arkadaşlarınızla benzer özelliklerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

DERSİN ADI	: Sosyal Bilgiler
SINIF	: 4. Sınıf
ÜNİTENİN ADI/NO	: Uzaktaki Arkadaşlarım / 8. Ünite
KONU	: Bütün Kutlamalar Özeldir
SÜRE	: 5 ders saati
KAZANIM	: Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.
ARAÇ-GEREÇLER	: Dijital hikâye, etkinlik kâğıtları
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:	Soru-cevap
ANAHTAR KELİMELELER	: Benzerlik ve farklılık, iklim, kültür, kültürel öge, millet.

DERSİN İŞLENİŞİ

GİRİŞ

Öğretmen, öğrencilere selam verdikten sonra günlerinin nasıl geçtiğini sorar. Kutlamalarla ilgili resimler gösterilerek öğrencilerin dikkati konuya çekilir. Öğrencilere anahtar kelimelerle ilgili zihin haritası yaptırılır. Böylece öğrencilerin konuyla ilgili hazır bulunuşluğu tespit edilir. Öğrencilere “Anahtar kelimelere baktığımızda sizce konumuz ne olabilir, hikâyede ne anlatılmış olabilir?” şeklinde sorularla öğrencilere tahmin yaptırılır ve konuya merak duymaları sağlanır.

KEŞFETME

Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla “Sizce ülkemizde kutlanan bayramlar sadece Türkiye’de mi kutlanıyor?” sorusu sorularak öğrenciler cevap vermeye teşvik edilir. Öğrencilerden ders kitabının 190. sayfasındaki görselleri incelemeleri ve anlatımları okumaları istenir.

Öğrencilere özel günlerle ilgili dijital hikâye izletilerek, öğrencilerin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının Atatürk tarafından Türk çocuklarına armağan edildiğini, 1979 yılından itibaren ise dünya çocuklarının ortak kutladığı bir bayram haline geldiğini keşfetmeleri sağlanır. Öğrencilere dijital hikâyeyeyle ilgili çalışma kâğıdından Etkinlik 1, 2 ve 3 yaptırılır.

AÇIKLAMA

Öğrencilerden ders kitabının 191, 192 ve 193. sayfalarındaki görselleri incelemeleri ve soruları cevaplamaları istenir ayrıca anlatımları okumaları sağlanarak öğrencilerden toplumlar arasında kutlanan günlere örnekler vermeleri istenir. Öğrencilere Kutlamalar ile ilgili dijital hikâye izlettirilerek; dünyada farklı dini inançlara sahip toplumlar olduğunu, her toplumun dini inançlarının gereği olarak özel günlerde kutlamalar yaptığını, bunlardan bazıları Müslüman toplumların kutladığı Ramazan ve Kurban Bayramları, Hristiyan toplumların kutladığı Noel ve Paskalya olduğu belirtilir. Bazı geleneksel bayramların ise toplumlar arasında kutlanan özel günler olduğu, örneğin; Asya topluluklarında baharın gelişi olarak bilinen Nevruz ve Hıdrellez vb. etkinliklerle kutlandığı söylenir. Toplumlar arasında ortak kutlanan günlerden bazıları hakkında bilgi verilir; Anneler Günü, Dünya Çevre Günü, Dünya Öğretmenler Günü, İnsan Hakları Haftası vb.

Öğrencilere toplumlararası ortak kutlanan özel günlerin, insanları bir araya getirmede, dünya barışına katkı sağlamada çok önemli bir yere sahip olduğu söylenir. Dijital hikâye ile ilgili etkinlik 1 yaptırılarak bilgilerin kalıcı olması sağlanır. Öğrenci çalışma kitabından sayfa 111'deki özel günlerle ilgili 8. etkinlik yaptırılır. Öğrencilerin eksik bilgileri tamamlanır. Yanlış bilgileri ve kavram yanlışları düzeltilir.

DERİNLEŞTİRME

Öğrencilerin edindikleri kazanımları derinleştirmeleri amacıyla ders soru cevap yoluyla kısaca tekrar ettirilir. Daha sonra kutlamalar ile ilgili dijital hikâyenin çalışma kâğıdında Etkinlik 2 yaptırılır. Öğrencilere Ülkemizin Özel Günleri ile ilgili dijital hikâye izletildikten sonra dijital hikâyeyi canlandırmaları istenerek konuyu içselleştirmeleri sağlanır. Dijital hikâye ile ilgili Etkinlik 1 ve 2 yaptırılır.

DEĞERLENDİRME

Öğrencilere öğrendikleri bilgilerle ilgili kısa soru cevaplarla ders tekrar ettirilir. Konuyla ilgili ders kitabının 194 ve 195. Sayfalarında yer alan “Neler Öğrendik?” bölümündeki soruları cevaplamaları istenir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar kontrol edilerek eksik ya da yanlış öğrenmeler varsa tespit edilir, gerekli görülürse kazanımlara yönelik ek etkinlikler planlanarak uygulanır.

Öğrencilerden, öğrenci çalışma kitabının 112. sayfasındaki “Öz Değerlendirme Formu”nu doldurmaları istenir.

BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

Öğrencilerden bir sonraki derse gelirken özel günler ve kutlamalar ile ilgili pano alışması hazırlamaları istenir.

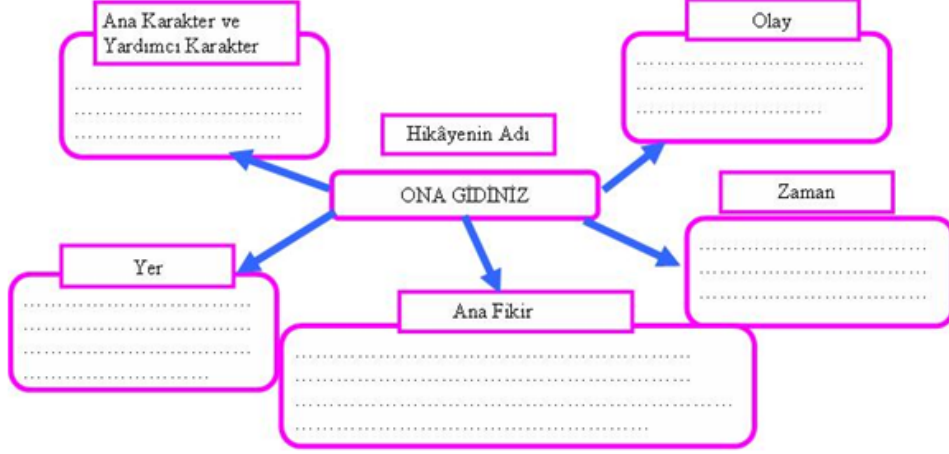
4-A SINIFI ÇALIŞMA SAYFASI
BÜTÜN KUTLAMALAR ÖZELDİR

Öğrencinin Adı-Soyadı:.....

ANAHTAR KELİMELEER: Benzerlik ve farklılık, iklim, kültür, kültürel öğe, millet

(ÖZEL GÜNLER)

ETKİNLİK 1: Hikâyenin haritasını yapınız.



ETKİNLİK 2: Aşağıda verilen soruları cevaplayınız.

1) Dijital hikâyede izlediğiniz aile nereye gidiyor, niçin?

.....

2) Aile hangi bayramı kutluyor?

.....

3) Bayramların önemi nedir?

.....

4) Dünya üzerinde kutlanan özel günler toplumdan topluma değişir mi?

.....

5) Kurban Bayramı ve Ramazan Bayramı hangi toplumlar tarafından kutlanır?

.....

(KUTLAMALAR)

ETKİNLİK 1: Aşağıda verilen soruları cevaplayınız.

1) Yılbaşı ne zaman kutlanır? Yılbaşında insanlar ne yaparlar?

.....

.....

2) Birçok farklı toplum ve Türk Cumhuriyetleri tarafından baharın gelişinin kutlandığı özel gün hangisidir?

.....

.....

3) Bayramların önemi nedir?

.....

.....

.....

4) Pek çok toplum tarafından ortak kutlanan özel günler var mıdır? Örnek veriniz.

.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK 2:



Aşağıda bazı özel günleri yansıtan fotoğraflar verilmiştir. Bunların altlarına hangi günlere ait olduklarını yazınız.

Babalar Günü

Yılbaşı

Kurban Bayramı

Cumhuriyet Bayramı

Nevruz

Doğum Günü



(ÜLKEMİZİN ÖZEL GÜNLERİ)

ETKİNLİK 1: Aşağıda verilen soruları cevaplayınız.

1) Özel günleri kutlayan insanlar neler yapar?

.....

.....

.....

2) Ülkemizde Ramazan ve Kurban Bayramlarında (Dini Bayramlarda) neler yapılır?

.....

.....

.....

3) Atatürk tarafından dünya çocuklarına armağan edilen dünyaca kutlanan tek milli bayramımız hangisidir?

.....

.....

4) Atatürk'ün Samsun'a çıktığı, milli mücadelemizin başladığı tarihte kutladığımız milli bayramımız hangisidir?

.....

5) Büyük Taarruz'un kazanıldığı, yurdumuzun düşmanlardan temizlenmeye başladığı tarihte kutlanan milli bayramımız hangisidir?

.....

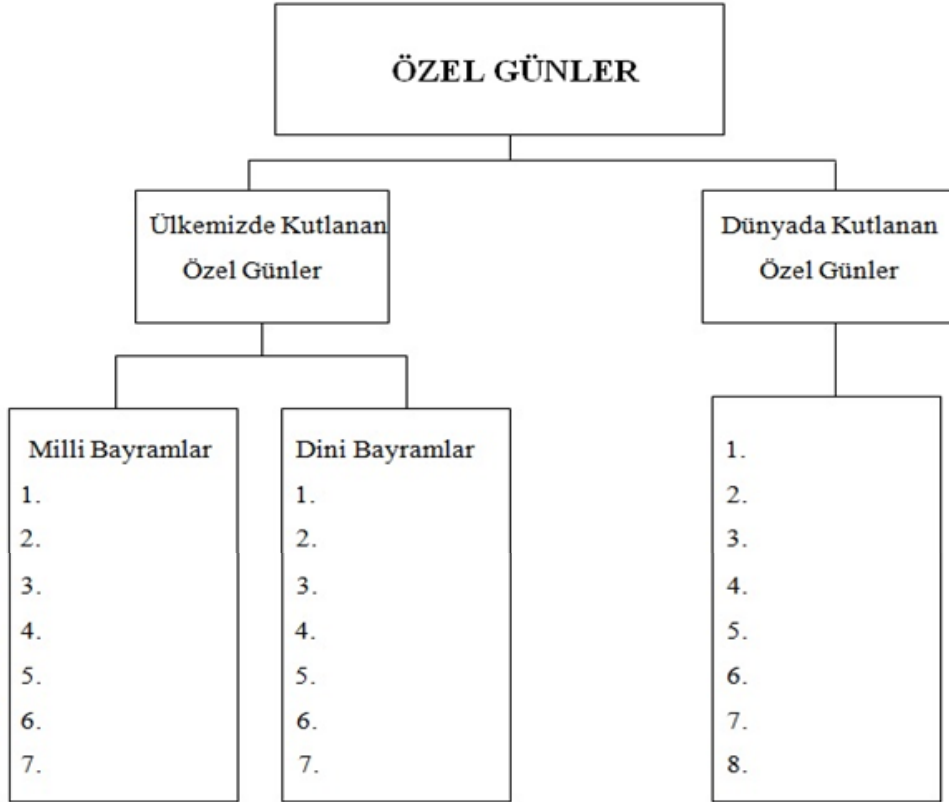
6) Ülkemizde 29 Ekim 1923' de Cumhuriyet'in ilan edildiği tarihte her yıl kutlanan milli bayramımız hangisidir?

.....

ETKİNLİK 2:

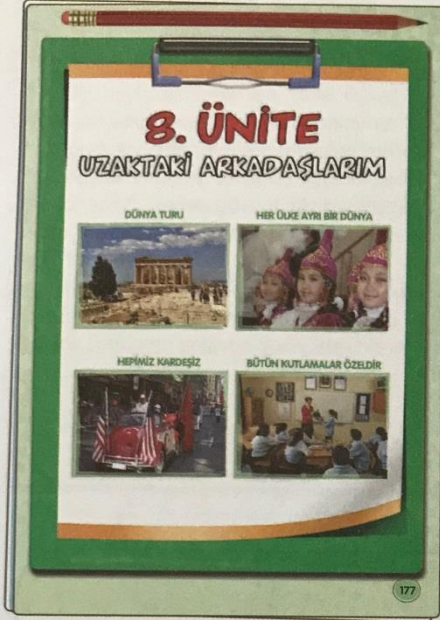


Aşağıdaki verilen şablonu uygun şekilde doldurunuz.



Kontrol Grubu Ders Planları

ÖĞRENME ALANI KÜRESEL BAĞLANTILAR



ÜNİTE SÜRESİ: 12 ders saati

KAZANIMLAR

1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.
2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.
4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.

DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME

- 2. kazanım için Türkçe dersi "Görsel Okuma" öğrenme alanı (6 ve 8. kazanımlar)
- 6. Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- 8. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME

- ☞ Yaşadığımız Yer (Yaşadığımız yerin özellikleri konusunda ilişkilendirilir.)
- ☞ Kendimi Tanıyorum (Bireysel farklılıklar ve benzerlikler konusunda ilişkilendirilir.)
- ☞ İnsanlar ve Yönetim (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamalarıyla ilişkilendirilir.)
- ☞ Geçmişimi Öğreniyorum (Kutlanan özel günler, gelenekler vb. kültürel özelliklerle ilişkilendirilir.)

UYARILAR

[!] Çeşitli toplumların kültürel özellikleri işlenirken giyim, yemek, özel günler gibi konular ele alınacaktır. (2. ve 3. kazanımlar)

[!] Toplumlara ait belirgin özellikleri içeren görsel materyaller (fotoğraf, film vb.) kullanılacaktır. (3. kazanım)

[!] 1. kazanım "Gazete Kupürlerinden Yararlanma" ile ilişkilendirilecektir.

Açıklama: Değişik ülkeler hakkındaki makale, haber, yazı dizileri vb. ile ilgili gazete kupürleri toplanarak elde edilen bilgiler ışığında yazı yazdırılabilir.

[!] **Doğrudan verilecek beceri:** Kütüphane ve referans kaynakları kullanma

[!] **Doğrudan verilecek değer:** Misafirperverlik

PROGRAM KAVRAMLARI

- Bu kavram **giriş** düzeyinde verilecektir.
- ⊙ Bu kavram **geliştirme** düzeyinde verilecektir.
- ⊗ Bu kavram **pekiştirme** düzeyinde verilecektir.

- barış ○
- benzerlik ve farklılık ⊙
- iklim ○
- kıta ○
- kültür ○
- kültürel öge ○
- millet ○
- sanat ○
- ulaşım ○

ÜNİTEYE GENEL BAKIŞ

Bilim ve teknolojiye gelişmelerin zaman ve mekândaki sınırları kaldırmasıyla toplumlar arasındaki ilişkiler daha da artmıştır.

Farklı bölgelerdeki insanların yüzyıllardır süregelen siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkileri teknolojik gelişmelerle daha da yoğunlaşmıştır. Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile öğrencilerin toplumlar arasındaki her türlü ilişkilerle ilgili fikir sahibi olmaları amaçlanmaktadır.

Bu öğrenme alanında coğrafya ile ilgili konulardan bahsedilecek, dünyanın farklı bölgelerinde bulunan ülkelerle bu ülkelerin genel özellikleri tanıtılacaktır. Öğrencilerin, bu ülkelerin özellikleriyle ülkemizin özelliklerini karşılaştırmaları sağlanacaktır.

Öğrenciler, antropolojinin konuları sayesinde çeşitli bölgelerdeki insanların kültürleri hakkında fikir edineceklerdir. Kendi kültürleriyle başka ülkelerin kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları sezeceklerdir. Ayrıca çeşitli ülkelerde yaşayan insanların yaşayışları hakkında bilgi edinecek, empati becerisi geliştirme fırsatı elde edeceklerdir.

Bu öğrenme alanı ile öğrenciler, gelişen dünyanın gündemini takip eden, sorunlar karşısında çözüm üretebilen, bilinçli birey olma niteliği kazanacaklardır.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

■ Bu üniteye gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı testler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), tutum ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

Ünite süresince yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları için Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın 21 - 47 sayfaları arasındaki ölçeklerden faydalanabilirsiniz.

Notlar

KONU DÜNYA TURU

SÜRE
2 ders saati

KAZANIMLAR

1. Kazanım: Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME

Yasadığımız Yer (Yasadığımız Yer) özellikleri konusuyla ilişkilendirilir.)

UYARI

[!] 1. kazanım "Gazete Kupürlerinden Yararlanma" ile ilişkilendirilecektir.

Açıklama: Değişik ülkeler hakkındaki makale, haber, yazı dizileri vb. ile ilgili gazete kupürleri toplanarak elde edilen bilgiler ışığında yazı yazdırılabilir.

PROGRAM KAVRAMLARI

- barış ☐
- kıta ☐
- sanat ☐
- ulaşım ☐



Konuya Giriş

Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 177. sayfasını incelemelerini ve işleyecekleri konuyu tahmin etmelerini isteyiniz.



Öğrenme-Öğretme Süreçleri

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 178. sayfasında yer alan "Hazırlık Çalışması" bölümündeki soruyu cevaplamalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinizin Ders Kitabı'nın 178. sayfasındaki İnternet metnini okumalarını, görseli incelemelerini sağlayınız.
- Öğrencilerinizden sayfanın sonundaki soruyu cevaplamalarını, ülkeleri 179. sayfasındaki haritada göstermelerini isteyiniz.



Öğrenci Çalışma Kitabı s. 104

"Gitmek İstediğim Ülkeler" adlı 1. etkinlik öğrencilerinize yaptırınız.

DÜNYA TURU

Hazırlık Çalışması

Ülkemizin komşularının adlarını söyleyiniz.

Aşağıdaki İnternet metnini okuyarak fotoğrafı inceleyelim.

Koç'un 2 Yıllık Seferi Başladı

Yola çıkartılan "bir pey unutup unutulmadığı" sorusuna Rahmi Koç, "Mangol'da altık ama çok deniz balıkla lezzetli olmaz." yanıtı verdi.

İş adamı Rahmi Koç, 18 yıl sürecektir dünya turuna çıktı. Gazi, 19 Eylül 2004 Pazar günü saat 10.00'da başladı. Kalamış Yat Limanı'ndan yelkenine başlayarak Koç'un ilk durağı Altın olacak. Rahmi Koç, daha sonra İtalya, Güney Fransa, Baler (Bele-yi Adaları'na İspanya'ya uğrayacak. Cebelotanki geçerek Cadiz (Kadiz-İspanya), Portekiz ve Kanarya Adaları'ndan ardından Atlas Okyanusu'na geçecek. St. Martin (San Martin) ve Karayibi Denizi'nden sonra Panama Kanalı'nı geçerek Galapagos Adaları'ndan Büyük Okyanus'a geçecek. Koç, buradan da Polinezya, Yeni Zelanda ve Avustralya'ya ulaşacak.

Rahmi Koç, dönüş için ya Kaldeniz'i ya da Afrika'nın güneyini seçecek. 18 yıl sürecektir dünya turu sırasında Koç, tekreden zaman zaman ayrılarak Türkiye'ye gelecek. Ancak bu sırada "Nazem'in IV", Koç'un ayrıldığı noktada bekleyecek. 20.09.2004 (Kısıtlı olarak düzenlenmiştir.)

Nazem'in IV

▲ İnternet metni (22)

Aşağıdaki dünya modelini inceleyelim.



2. Rahmi Koç'un dünya turu sırasında uğradığı ülkeleri atlasınızdaki dünya siyasi haritasından ve yukarıdaki dünya modelinden yararlanarak söyleyiniz.

178

ÖÇK 104

ÖÇK

1. Etkinlik: Gitmek İstediğim Ülkeler

Önce aşağıdaki haritayı inceleyiniz, sonra alttaki soruları yapınız.



a. Haritada belirtilen ülkelerden üçüne gidebileceğiniz söyleyiniz hangilerini seçtiniz? Ülkeleri ve bu ülkeleri seçme nedenlerinizi aşağıdaki tabloya yazınız.

Öncelik sırası	Ülke adı	Ülkayı seçme nedenim
1.		
2.		
3.		

b. Seçtiğiniz ülkelere hangi ulaşım araçlarıyla gidebilirsiniz? Yazınız.

104



Yukarıdaki dünya haritasında, Rahmi Koç'un yolculuğu sırasında izleyeceği rota gösterilmiştir. İnceleyiniz.
Aşağıdaki gazete haberini okuyalım.

Koç, "yarı yol" partisi verdi

Yelkenlisiyle dünya turuna çıkan Rahmi Koç denizlerin "yolun yarısı" geleneğine uydular.

Rahmi Koç, "Nâzım'ın IV" yelkenlisiyle çıktığı dünya turunda yolu yarılacak. Koç ve Nazım'ın misafiri, bu amaçla, denizcilik geleneklerine göre koşturmuş bir parti verdi. Koç'un dünya seyahatine ilişkin gelişmelerin duyurulduğu internet sitesinde, Kaptan Joseph Katalan, "Yarı" imzasıyla, partiyi ilgili seyir notlarını da kaleme aldı.

Denize, "sürpriz mesaj"lı şişe atıldı

KAPTAN Katalan'ın seyir defterinde, parti şöyle anlatıldı: "Dün sabah saat 10.00'da, yarı yolu geçişimizden ilk denizcilik geleneklerine göre koşturmuş parti yaptık. Bu deniz parlat-

ında, aya Wendy sabahın ilk ışıkları kadar uğrayarak ziyaret sofrası hazırlamış. Rahmi bey'in dünyayla, bu her babayıldızın harcı değildi."

Gazete haberi (1)

1. Rahmi Koç'tan, dünya turu sırasında uğradığı ülkelere ilgili ne tür bilgiler öğrenmek istersiniz? Neden?

2. Siz olsaydınız dünya turu için hangi ulaşım aracı seçerdiniz? Niçin?

179

Aşağıda, Rahmi Koç'un gezisi boyunca uğrayacağı ülkeleri tanıtan fotoğraflar verilmiştir. Bu fotoğrafları inceleyerek fotoğrafların çekildiği ülkeleri harita üzerinde gösteriniz.



Eyfel Kulesi (Fransa)



Parapolis (Yunanistan)



Kanguru (Avustralya)

Rahmi Koç, çıktığı dünya turu sırasında birçok ülkeye uğramış, katar çıpmış, denizler, okyanuslar geçmiştir. Biz de, yaşadığımız dünyayı tanımak için öncelikle kıtaları ve okyanusları tanıyalım.



Dünya üzerindeki kıta ve okyanusları gösteren harita

Kıta: Yeryüzünü oluşturan büyük kara parçalarına kıta veya ana kara denir. Dünya üzerinde yedi kıta bulunur. Bunlar: Asya, Avrupa, Afrika, Kuzey Amerika, Güney Amerika, Okyanusya (Avustralya) ve Antarktika'dır.

1. Ülkemiz hangi kıtalar üzerinde bulunmaktadır? Söyleyiniz.

Okyanus: Kıtaları birbirinden ayıran büyük su kütlelerine okyanus denir. Bunlar, Büyük Okyanus, Atlas Okyanusu ve Hint Okyanusu'dur.

180



Öğrenme-Öğretme Süreçleri

- Öğrencilerinizin, Ders Kitabı'nın 179. sayfasındaki haritayı incelemelerini sağlayınız.
- Öğrencilerinizden, farklı ülkeleri görmek isteyip istemediklerini, nedenleriyle birlikte açıklamalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinizin sayfadaki internet metnini okumalarını sağlayınız.
- Öğrencilerinizden sayfanın sonundaki soruları cevaplamalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 180. sayfasındaki görselleri incelemelerini isteyiniz.
- Öğrencilerinize görsellerdeki ülkelerden hangisine gitmek istediklerini sorunuz. Onlardan cevaplarını gerekçelendirmelerini isteyiniz.
- Öğrencilerinizden sayfadaki dünya haritasını incelemelerini, kıta ve okyanus konularıyla ilgili metin bölümlerini okumalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinizin, ülkemizin hangi kıtalar üzerinde bulunduğunu söylemelerini sağlayınız.

Notlar



Öğrenme-Öğretme Süreçleri

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 181. sayfasındaki görselleri incelemelerini, eserler ile ilgili metin bölümlerini okumalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinize ülkelerin sembolü hâline gelmiş eserleri bilip bilmediklerini sorunuz. Bilgisi olan öğrencilerinize söz hakkı veriniz.
- Öğrencilerinizden sayfa sonundaki soruyu örneklerle açıklamalarını isteyiniz.



Öğrenci Çalışma Kitabı s. 105

"Dünyadaki Ülkeler" adlı 2. etkinliği öğrencilerinize yaptırınız. •



Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenci Çalışma Kitabı'nın 2. etkinliğinin B bölümünü, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Ölçme ve Değerlendirme Ölçekleri bölümündeki "Bulmaca Tamamlama Ölçeği" ile değerlendirebilirsiniz.

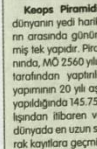
Notlar

Aşağıda, bazı ülkelerdeki görülmeye değer eserlerden örnekler verilmiştir. Birlikte inceleyelim.

1. Dünyanın farklı ülkelerinde, o ülkenin simgesi hâline gelmiş eserler bulunmaktadır. Bu tür eserlerden bildikleriniz var mı? Söyleyiniz.



Pisa (Pisa) Kulesi: İtalya'nın Pisa kentinde bulunan ve kent ile aynı adı taşıyan kule, eğri oluşuyla ünlüdür. Yapımına 1173'te başlanmış olan kule, 1370'te tamamlanmıştır. Her yıl eğimi artan kulemin yıkılmaması için güçlendirme çalışmaları yapılmaktadır.



Keops Piramidi: Mısır'daki bu piramit, dünyanın yedi harikasındandır ve bunların arasında günümüze dek ayakta kalmış tek yapıdır. Piramit 4. Hanedanlık zamanında, MÖ 2560 yılında Fırevan Khufu (Keops) tarafından yaptırılmıştır. Keops Piramidi'nin yapımının 20 yılı aşığı sanılmaktadır. Piramit yapıldığında 145.75 m yüksekliğindeydi. Yapısından itibaren varlığını koruyan bu eser, dünyada en uzun süre ayakta kalan yapı olarak kayıtlara geçmiştir.



Tac Mahal: Babür İmparatoru Şah Cihan tarafından, 1631'de ölen eşinin anısına yaptırılmıştır. Hindistan'daki bu eser, 22 yılda tamamlanmıştır.

2. Sizden, Türkiye hakkında hiçbir bilgisi olmayan birine, ülkemizi tanıtmaz isteniyor. Bu tanıtmak, ülkemizin dünya üzerinde bulunduğu katalan, komşusu olan ülkeleri ve görülmeye değer eserlerini içerecek şekilde yapacaksınız. Tanıtımınızda hangi bilgiler yer alır? Söyleyiniz.

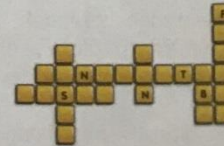
ÖK s. 105

2. Etkinlik: Dünyadaki Ülkeler

a. Aşağıdaki fotoğrafların hangi ülkelere ait olduklarını araştırarak bu ülkelerin adlarını fotoğrafların altına yazınız.



b. Yukarıda bulduğunuz ülkelerin adlarını, verilen harflerden de yararlanarak bulmacaya yerleştiriniz.



KONU

HER ÜLKE AYRI BİR DÜNYA

SÜRE

3 ders saati

KAZANIMLAR

2. Kazanım: Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.

DiĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME

2. kazanım için Türkçe dersi "Görsel Okuma" öğrenme alanı (6 ve 8. kazanımlar)

6. Resim ve fotoğrafları yorumlar.

8. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.

UYARI

[!] Çeşitli toplumların kültürel özellikleri işlenirken giyim, yemek, özel günler gibi konular ele alınacaktır. (2 ve 3. kazanımlar)

PROGRAM KAVRAMLARI

- benzerlik ve farklılık
- iklim
- kültür
- kültürel öge
- millet



Konuya Giriş

• Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 182. sayfasında yer alan "Hazırlık Çalışması" bölümündeki soruyu cevaplamalarını isteyiniz.



Öğrenme-Öğretme Süreçleri

• Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 182. sayfasındaki haritayı ve farklı ülkeleri yansıtan görselleri incelemelerini isteyiniz.

HER ÜLKE AYRI BİR DÜNYA

Hazırlık Çalışması

Hangi ülkeyi görmek isterdiniz? Neden? Açıklayınız.

Aşağıdaki haritayı ve görselleri inceleyelim.



Dünya şyasi haritası



Bano-Harak



İngiltere



Suudi Arabistan



Japonya

182

Notlar

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 183. sayfasındaki ilk iki soruyu cevaplama-larını isteyiniz.
- Öğrencilerinize dünya üzerindeki ülkelerin farklı özellikler gösterdiğini, bu farklılıkların insanların günlük yaşamlarına yansıdığını söyleyiniz.
- Öğrencilerinizden sayfada yer alan farklı tipteki ev görsellerini incelemelerini, bu farklılıkların nedeniyle ilgili görüşlerini söylemelerini isteyiniz.
- Öğrencilerinizin sayfadaki anlatımı okumalarını sağlayınız.

Öğrenci Çalışma Kitabı s. 106

"Benzerlik ve Farklılıklar" adlı 3. etkinliği öğrencilerinize yaptırınız.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenci Çalışma Kitabı'nın 3. etkinli-ğini, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Ölçme ve Değerlendirme Ölçekleri bölümündeki "Araştırma Raporu Ölçeği" ile değerlendi-rebilirsiniz.

Notlar

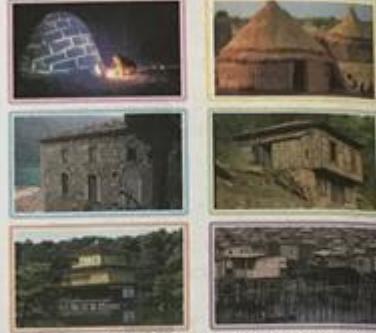
Notlar

196

182. sayfada verilen ilgili ülkeler hakkında neler biliyorsunuz? Bu ülkeler, dünya haritası üzerinde gösteriniz.
183. sayfadaki verilen ülkelere ilişkin insanların günlük yaşamına yansıttıkları bu ku-nudaki tahminlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

DÖK 5. BÜ

Aşağıdaki fotoğrafları inceleyerek ev tiplerinde görülen farklılıkların nedenlerini ba-lımlaştırınız.



İnsanlar, yerleşme alanlarını ve mekân konut tiplerini dışarıdan doğal çevrele-riyle uyumlandırarak yapıyorlar. Bu yapılar, insanların yaşadıkları doğal çevrele-riyle uyumlu yapılar.

Konutların yapımında kullanılan malzemeler, doğal çevrenin özelliklerini yansı-tır. Örneğin, ormanların geniş yer kapladığı bölgelerde yapı malzemesi olarak ağaç kullanılır. Bu durum, gelişmiş teknoloji ile birlikte değişimlere uğramıştır. İnsanlar teknoloji ve orman nüfusu, toplumların yaşam alanlarında benzerlikler ortaya çıkarmıştır. Toplumların yaşam alanlarında artık sadece doğal çevre etkili değildir.

183

3. Etkinlik: Benzerlik ve Farklılıklar

Aşağıda iki farklı ülkeye ait fotoğraflar verilmiştir. Bu ülkeler hakkında İnternette'nin veya kütüphanelerden bilgi toplayınız. Bu fotoğraflardaki yerleri de dikkate alarak ortak özellikleri belirleyiniz.



Baki Azerbaycan



Yaguchi Japonya



Bir petrol rafinerisi Azerbaycan



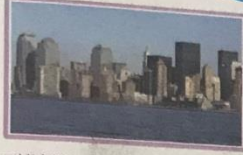
Bir otomobil fabrikası Japonya



106

Yanda fotoğrafı verilen New York (Niv York) şehri, 15 milyona aşan nüfusuyla dünyanın en kalabalık kentlerinden biridir.

1 Sizce bu şehirde çok kalış binaların yapılma nedenleri neler olabilir? Açıklayınız.



Toplumların günlük yaşamlarındaki farklılıklar sadece konularla sınırlı değildir. Aşağıdaki fotoğrafları inceleyelim.



Yaşanılan çevrenin kaplıları, insanların giysileri üzerinde de etkilidir.

Soğukun etkili olduğu kutuplarda yaşayan insanlar, soğuktan koruyucu ve kalın giysiler seçer. Sıcak iklimlerin görüldüğü bölgelerde ise ince giysiler tercih edilir.

2 Sayfada yer alan fotoğraflardaki insanların giysileri birbirine benziyor mu? İnsanların giysilerinde ne gibi farklılıklar var? Açıklayınız.

ÖÇK s. 107

184

Öğrenme-Öğretme Sıraçları

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 184. sayfasının üst bölümündeki görseli incelemelerini ve soruyu cevaplamalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 184 ve 185. sayfalarındaki görselleri incelemelerini, metin bölümlerini okumalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinize, ülkeler arasındaki farkların ev tipleriyle sınırlı olmadığını; giyim kuşam, yemek, kutlama, tören gibi kültür öğelerinde de ortaya çıktığını fark ettiriniz.
- Öğrencilerinizden sayfanın sonundaki soruyu, benzerliklerin nedenlerini de içerecek şekilde cevaplamalarını isteyiniz.

Öğrenci Çalışma Kitabı s. 107

"Farklı Ülkelerde Günlük Yaşam" adlı 4. etkinliği öğrencilerinize yaptırınız.

Aşağıdaki fotoğrafları inceleyelim.

3 Farklı ülkelerde, farklı yemeklerin olmasının sebepleri sizce neler olabilir? Söyleyiniz.



Soslu makarna (İtalya)

Plov (Özbekistan)

Tortilla (Meksika)

4 Görsellerde yer alan yemeklerden hangilerinin benzerleri ülkemizde de yapılmaktadır? Bunun nedenleri neler olabilir?



5 Yukarıdaki fotoğrafları inceleyerek çocukların benzer ve farklı yönlerini söyleyiniz. Dünya üzerinde birçok ülke olduğunu öğrenmişiz. Bu ülkelerde de farklı farklı milletler yaşamaktadır. Bu milletlerin her birinin kendilerine has kültürleri vardır. Tarihsel süreçte oluşan tüm modiler ve manevi değerler bütünü kültürü oluşturur. Kültürel farklılıklar toplumlarında yerime alışkanlıklarında, giyim kuşamda, kutlama ve törenlerde ortaya çıkar. Farklılıkların tek nedeni kültür değildir. İklim başta olmak üzere doğal çevre de bu konuda etkilidir.

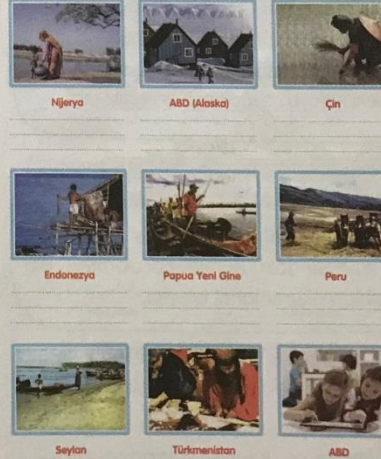
Şimdiye kadar toplumların yaşamlarına dair farklı örnekleri gördük. Ancak bu örnekler dünya üzerindeki bütün milletlerin birbirinden tamamen farklı olduğu anlamına gelmemektedir. Özellikle gelişen ulaşım ve iletişim teknolojileri, toplumların birbirini yakından tanımasını sağlamıştır.

6 Sizce günümüzde toplumların günlük yaşamlarındaki benzerlikler nelerdir?

185

4. Etkinlik: Farklı Ülkelerde Günlük Yaşam

Aşağıdaki fotoğrafları inceleyiniz. Fotoğraflarda gösterilenlerden yararlanarak ülkelerin günlük yaşamları ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Yazınız.



Nijerya

ABD (Alaska)

Çin

Endonezya

Papua Yeni Gine

Peru

Seylan

Türkmenistan

ABD

107

KONU HEPİMİZ KARDEŞİZ

SÜRE
3 ders saati

KAZANIMLAR

3. Kazanım: Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME

☐ Kendimi Tanıyorum (Bireysel farklılıklar ve benzerlikler konusuyla ilişkilendirilir.)

UYARILAR

[!] Çeşitli toplumların kültürel özellikleri işlenirken giyim, yemek, özel günler gibi konular ele alınacaktır. (2 ve 3. kazanımlar)

[!] Toplumlara ait belirgin özellikleri içeren görsel materyaller (fotoğraf, film vb.) kullanılacaktır. (3. kazanım)

PROGRAM KAVRAMLARI

- benzerlik ve farklılık
- iklim
- kültür
- kültürel öge
- millet

Konuya Giriş

• Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 186. sayfasında yer alan "Hazırlık Çalışması" bölümündeki soruyu cevaplamalarını isteyiniz.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

• Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 186. sayfasındaki dünya çocuklarına ait anlatımları okumalarını isteyiniz.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenci Çalışma Kitabı'nın 5. etkinliğini, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Ölçme ve Değerlendirme Ölçekleri bölümündeki "Tablo Oluşturma Ölçeği" ile değerlendirebilirsiniz.

HEPİMİZ KARDEŞİZ

Hazırlık Çalışması

Kendinizi tanıtan bir yazı hazırlayınız. Yazınız hazırlarken sevdiğiniz yemekleri, müzik parçalarını, spor dallarını ve filmleri belirtmeyi unutmayınız. Hazırladığınız bu yazıyı arkadaşlarınızla paylaşınız.

7 milyar bulan dünya nüfusunun yaklaşık 2 milyar 500 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır. Aşağıdaki ve 187. sayfadaki fotoğrafları inceleyerek konuya metinlerini okuyalım. Kendi yaşamımız ile bu çocukların yaşamlarını karşılaştıralım.

KANADA

Adım Axel (Aksel), 10 yaşımdayım. Annem, babam ve kız kardeşimle oturuyorum. İngilizce dışında Fransızca biliyorum. Matematik, Fransızca, müzik, sosyal bilgiler, bilim, beden eğitimi dersleri okuyorum. Hobbilerim futbol, satranç ve yüzmektir. En sevdiğim yemek balık ve turtadır.

ALMANYA

Adım Thomas (Tomas), 11 yaşımdayım. Annem, babam ve kâpeğim ile küçük bir çiftlikte yaşıyoruz. Matematik, Almanca, bilim, müzik, sosyal bilgiler derslerini okuyoruz. Hobbilerim okuma, tenis ve yüzmektir. Şnitzel yemeğini çok severim.

CEZAYİR

Adım Muhammed, 9 yaşımdayım. Annem ve babam ile yaşıyorum. Arapça, matematik, müzik, bilim dersleri okuyorum. Hobbilerim futbol oynamak ve pul koleksiyonu yapmaktır. En sevdiğim yemek caccu-kadır.

MISIR

Adım Fatma, 10 yaşımdayım. Annem, babam ve iki kız kardeşimle yaşıyorum. Ağıdığım dersler, matematik, Arapça, müzik, beden eğitimi ve sosyal bilgilerdir. Hobbilerim jimnastik ve voleyboldur. Sıllaç en sevdiğim tatlıdır.

186

Notlar

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 187. sayfasındaki dünya çocuklarına ait anlatımları okumalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinizin, 186 ve 187. sayfa-
daki anlatımlardan hareketle yaşatları olan
dünya çocuklarıyla benzer ve farklı yönlerini
tespit etmelerini sağlayınız.
- Öğrencilerinizden, kendilerini dün-
yanın farklı ülkelerindeki yaşatlarıyla karşı-
laştırmalarını ve dünya çocuklarının gün-
lük hayatlarıyla ilgili çıkarımlar yapmalarını
isteyiniz.

Öğrenci Çalışma Kitabı s. 108, 109

"Üç Arkadaş" ve "Dokuz Ayrı Ülke ve Ben" adlı 5 ve 6. etkinlikleri öğrencilerinizi yapdırınız.

AZERBAIJAN
Adım Gülnar. 9 yaşımdayım. Annem, babam, kız kardeşim ve erkek kardeşimle bir apartman dairesinde oturuyorum. Okuduğum dersler; matematik, Türkçe, müzik, tarih ve beden eğitimidir. Hobbilerim okuma ve halk oyunlarıdır. Gözeğin yemeğini çok seviyorum.

JAPONYA
Adım Ayame. 10 yaşımdayım. En sevdiğim ders müzik. Çiçek kasasını yapmaktan hoşlanıyorum. Sushi (sushi) en sevdiğim yemeklerden-
dir.

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
Adım İsl, 11 yaşımdayım. Annem, babam ve erkek kardeşimle oturuyorum. Matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilimleri, müzik ve beden eğitimi derslerini okuyorum. Hobbilerim bala ve yazmadır. En sevdiğim yemek, döner ve mantıdır.

AVUSTRALYA
Adım Barbara. Sidney'de yaşıyorum. Söf yapmak hobbilerim ara-
sındadır. Avustralya usulü ağara karides en sevdiğim yemektir.

FRANSA
Adım Jean Claude (Jean Klad), 11 yaşımdayım. Paris'te yaşıyorum. Fransızca dışında İngilizce biliyorum. Matematik ve müzik en sevdiğim dersler. Çizgi roman okumaktan çok keyif alırım. Kaz ciğeri yemeğini çok severim.

Yaşatınız çocuklara ait bilgilerden yola çıkarak onlarla ortak ve farklı yönlerinizi söyleyiniz.

ÖÇK s. 108, 109

187

5. Etkinlik: Dokuz Ayrı Ülke ve Ben

Ders Kitabı'nın 188 ve 189. sayfalarında sekiz ayrı ülkenin öğrencilerine ait bilgiler verilmiştir. Aşağıdaki tablonun birinci sütununu kendinize göre, diğer sütunları ise Ders Kitabı'nın aynı sayfasında verilen bilgilere göre doldurunuz.

Özellikler	Ülkesi	Dil	Yaşı	Hobileri	Okuduğu dersler	En sevdiği yemek
Kişiler						
(benimle yazma.)						
Gülşane						
Thomas						
İsl						
Muhammed						
Fatma						
Axel						
Ayame						
Barbara						
Jean Claude						

108

6. Etkinlik: Üç Arkadaş

Sevgi, Nal (Nal), Hans (Hans) aynı yaş grubunda üç arkadaşdır. Verilen bilgilerden yararlanarak bu üç arkadaşın farklı ve ortak özelliklerini aşağıdaki kutulara yazınız.



Farklı özellikler	Ortak özellikler

109

199

Elektronik posta ile gelen aşağıdaki mektubu okuyarak fotoğrafı inceleyelim. Ülkemiz dışında gerçekleştirilen Türk Haftası gibi etkinliklerin, ülkemizin tanıtımındaki önemini görelim.



188



Yukarıdaki haritayı inceleyerek kendinize bir ülke seçiniz. Seçtiğiniz ülkedeki yaşamınıza, alışkanlıklarınıza, değerlere, geleneklere, sanat ve kültürüne ilişkin bilgiler toplayınız. Bu bilgileri bir mektup yazarak arkadaşlarınıza iletiniz.

ÖÇK s. 110

189

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 188. sayfasındaki elektronik postayı okumalarını ve görselleri incelemelerini isteyiniz.
- Öğrencilerinize, dünyanın farklı ülkelerindeki yaşlılarının günlük yaşantılarını ve kültürlerini; İnternet ve tanıtıcı kitaplar aracılığıyla öğrenebileceklerini söyleyiniz.
- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 189. sayfasındaki dünya haritasını incelemelerini ve soruyu cevaplamalarını isteyiniz.

Öğrenci Çalışma Kitabı s. 110

"Mektup-Kütüphane" adlı 7. etkinliği öğrencilerinize yaptırınız.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenci Çalışma Kitabı'nın 7. etkinliğini, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Ölçme ve Değerlendirme Ölçekleri bölümündeki "Mektup Yazma Becerisi Ölçeği" ile değerlendirebilirsiniz.

200

7. Etkinlik: Mektup - Kütüphane

Ders Kitabı'nın 189. sayfasında yer alan haritayı inceleyiniz. Bu haritadan seçtiğiniz bir ülkede yaşayan, yaşadığınız bir çocukla mektup arkadaşlığı olduğunuzu düşününüz. Seçtiğiniz ülke ile ilgili kütüphanede bir araştırma yapmayı unutmayınız. Bu ülkedeki arkadaşınıza, kendinizi tanıtan ve günlük yaşamınızı anlatan bir mektup yazınız.

110

KONU

BÜTÜN KUTLAMALAR ÖZELDİR

SÜRE

3 ders saati

KAZANIMLAR

4. Kazanım: Toplamlar arasinda ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME

Geçmişimi Öğreniyorum (Kutlanan özel günler, gelenekler vb. kültürel özelliklerle ilişkilendirilir.)

İnsanlar ve Yönetim (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamalarıyla ilişkilendirilir.)

PROGRAM KAVRAMLARI

- benzerlik ve farklılık
- iklim
- kültür
- kültürel öge
- millet

BÜTÜN KUTLAMALAR ÖZELDİR

Hazırlık Çalışması

Sizce Ülkemizde kutlanan bayramlar sadece Türkiye'de mi kutlanıyor? Düşüncelerinizi ifade ediniz.



Ülkemizde her yıl 23 Nisan günü, millî bayram olarak kutlanır. Bu özel gün, 1979 yılından itibaren uluslararası bir çocuk bayramına dönüşmüştür. Böylelikle 23 Nisan, dünya çocuklarının bayramı olmuştur.

Bu bayramda dünya çocukları el ele ayınlar oynar, danslar eder, şarkılar söyler, eğlenir ve birbirlerini tanıma fırsatı bulurlar.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın bugüne kadar geçirdiği önemli aşamalar aşağıdaki zaman şerhinde gösterilmiştir. Beraber inceleyelim.



Konuya Giriş

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 190. sayfasında yer alan "Hazırlık Çalışması" bölümündeki soruyu cevaplamalarını isteyiniz.



Öğrenme-Öğretme Süreçleri

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 190. sayfasındaki görseli incelemelerini, anlatımları okumalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinize, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın Atatürk tarafından Türk çocuklarına armağan edildiğini, 1979 yılından itibaren ise dünya çocuklarının ortak kutladığı bir bayram hâline geldiğini söyleyiniz.

Notlar

Toplumlar arasında ortak kullanan birçok özel gün ve hafta vardır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Anneler Günü

Anneler Günü, mayıs ayının ikinci pazar günü bütün dünyada kutlanmaktadır. Bu gün, anneleri anmak ve onurlandırmak için kullanılmaktadır.




Dünya Çevre Günü

1972 yılında Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı'nda alınan bir kararla 5 Haziran, Dünya Çevre Günü olarak kabul edildi. Her yıl 5 Haziran, Dünya Çevre Günü olarak kutlanmaktadır.

Çevre kirliliği, insanların doğaya verdiği zararlar sonucunda oluşmaktadır. Bu da bütün ülkelerin ortak sorunudur. Gelecek kuşaklara temiz bir dünya bırakmak amacıyla çevre kirliliği mutlaka önlenmelidir.

Temiz bir çevrede mutlu ve sağlıklı yaşamak için doğayı kirlilememeliyiz.




192

Dünya Öğretmenler Günü

Öğretmeyi ve eğitmeyi meslek edinen öğretmenler, eğitim kurumlarında tüm insanları yaşama hazırlayan kişilerdir.

UNESCO tarafından 5 Ekim, Dünya Öğretmenler Günü olarak kabul edilmiştir. Bu günde öğretmenlik mesleğinin önemi belirtilir. Öğretmenlere duyulan saygı, saygı dile getirilir.

Ülkemizde ise 24 Kasım, Öğretmenler Günü olarak kullanılmaktadır.



İnsan Hakları Haftası

Bütün dünyada, her yıl 10 Aralık gününü içine alan hafta, İnsan Hakları Haftası olarak kutlanır. Bu hafta içinde insanların özgür, mutlu ve huzurlu yaşamalarının önemi, yapılan etkinliklerle anlatılır. İnsana saygı göstermenin gereği vurgulanır. İnsanların kendi haklarını bilmeleri ve bunları korumaları gerektiği hatırlanır.



1. Dünyada ve ülkemizde Öğretmenler Günü'nün kullanılması hakkında neler düşünüyorsunuz? Söyleyiniz.

2. İnsan Hakları Haftası'nın kutlanma nedenlerinin neler olabileceğini söyleyiniz.

3. Birbirinden farklı toplumların ortak kullandıkları yapılarının önemi nedir? Açıklayınız.

193

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

- Öğrencilerinizden, Ders Kitabı'nın 192 ve 193. sayfalarındaki anlatımları okumalarını, görselleri incelemelerini isteyiniz.
- Öğrencilerinizin toplumlar arasında ortak kutlanan özel günleri ve bu günlerin önemini söylemelerini sağlayınız.
- Öğrencilerinize bildikleri başka kutlamalar olup olmadığını sorunuz.
- Öğrencilerinize toplumlar arası ortak kutlanan özel günlerin, insanları bir araya getirmede, dünya barışına katkı sağlama-da çok önemli bir yere sahip olduğunu söyleyiniz.

Notlar

203

8. ÜNİTE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

Süre: 1 ders saati

Öğrencilerinizin Ders Kitabı'nın 194 ve 195. sayfalarında verilen "Neler Öğrendik?" bölümündeki soruları cevaplamalarını sağlayınız.

Öğrencilerinizin verdikleri cevapları kontrol ederek eksik ya da yanlış öğrenmeleri tespit ediniz. Gerekli gördüğünüz kazanımlara yönelik ek etkinlikler planlayarak bunları uygulayınız.

Öğrencilerinizden Öğrenci Çalışma Kitabı'nın 112. sayfasındaki "Öz Değerlendirme Formu"nu doldurmalarını isteyiniz. Öğrencilerinizi, eksikliklerini gidermeleri için yapmaları gereken çalışmalar konusunda yönlendiriniz.

8. ÜNİTE: Neler Öğrendik?

A. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Görsellerle ilgili cümlelerden doğru olanları önüne "D", yanlış olanları önüne "Y" harfi koyunuz.



- (...) 1. Her iki toplum da aynı kullamları yapar.
 (...) 2. A fotoğrafındaki ülke ile B fotoğrafındaki ülkenin iklim şartları farklıdır.
 (...) 3. Her iki ülkede de insanların giyim kuşamları tamamen benzerdir.
 (...) 4. İki toplumun kültürel özellikleri birbirinden farklıdır.

B. Haritada renklendirilerek verilen ülkelerin isimlerini, atlasınızdaaki dünya siyasi haritasından yararlanarak yazınız.



194

Öz Değerlendirme Formu

"Uzakdaki Arkadaşlarım" ünitesinin sonunda neleri, ne kadar öğrendiğinizi anlamak için kendinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve kendinizi ilgili durumları tespit ediniz. Cümlelerle ilgili yaptığınız sonuçlar için, yüz sembollerinin altındaki kutucuklara (x) işareti koyunuz.

- "Bunu çok iyi yapıyorum." için 😊
 "Bunu kısmen yapıyorum." için 😐
 "Bunu yapamıyorum." için ☹️

1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu bilirim.

2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamına ilişkin planlarda bulunurum.

3. Kendim ile başka toplumlardaki insanların günlük yaşamını karşılaştırım.

4. Toplumlar arasında ortak kullanılan özel günlere örnek veririm.

Değerlendirme sonucunda bir kez 😊 ya da iki kez 😐 işareti ediyorsanız ilgili konuları tekrar gözden geçirmelisiniz.

112

204

C. Aşağıda bazı ülkelerin bayrakları verilmiştir. Bu bayrakların hangi ülkelere ait olduklarını atlasınızdan yararlanarak karşılığını yazınız.

Bayraklar	Ülke adları
	Brezilya
	Almanya
	İngiltere
	Güney Kore

Ç. Aşağıda çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Sorulara alt seçeneklerden doğru olanı işaretleyiniz.

- Aşağıdaki ülkelerden hangisi Türkiye'nin sınır komşularından biri değildir?
 A. İran B. Irak
 C. İtalya D. Bulgaristan
- Aşağıdaki ülkelerden hangisi ile tarihi ve kültürel bağlarımız daha çoktur?
 A. Mısır B. Azerbaycan
 C. ABD D. Fransa
- Aşağıdakilerden hangisi tüm dünyada kullanılan özel günlerden biri değildir?
 A. Anneler Günü B. Dünya Çocuk Günü
 C. Dünya Tiyatroları Günü D. 24 Kasım Öğretmenler Günü
- Aşağıdakilerden hangisi millî bir bayramdır?
 A. Cumhuriyet Bayramı B. Nevruz Bayramı
 C. Ramazan Bayramı D. Yılbaşı
- 23 Nisan günü, hangi tarihte tüm dünya çocukları ile kutlanmaya başlandı?
 A. 1920 B. 1924 C. 1929 D. 1979

195

Ek 5- Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Fotoğrafları



Deney grubu öğrencileri, dijital hikâeyi izleme esnasında.



Deney grubu öğrencileri ile dijital hikâye sonrasında yürütülen tartışma etkinlikleri.



Kontrol grubu öğrencilerine ünite, sınıf öğretmeni tarafından aktarılırken.

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Handan BAŞARAN		
Doğum Yeri ve Yılı	Kalkandere, 1989		
Medeni Durumu	Bekâr		
Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi	İngilizce, Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2008	2012	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans	2013	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar		Başlama - Ayrılma Yılı	
1. Rize Adalet Sarayı		2008	Devam ediyor
İletişim (e-posta)	basaran.handan@gmail.com		