



**T.C.  
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN İNTERAKTİF HİKÂYELER VE  
BÜTÜNLEŞİK ÜNİTE HİKÂYELERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK  
BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

**Sezgin SELVİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ**

**Sivas-2020**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN İNTERAKTİF HİKÂYELER VE  
BÜTÜNLEŞİK ÜNİTE HİKÂYELERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK  
BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

Sezgin SELVİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ

SIVAS

Ekim 2020

## KABUL VE ONAY

Sezgin SELVİ'nin hazırlamış olduğu “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin İnteraktif Hikâyeler Ve Bütünleşik Ünite Hikâyelerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı bu çalışma, 07/09/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, “Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ (Başkan)

Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ, (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Selman ABLAK (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

../.../2020

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'n da belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

..../..../2020

Sezgin SELVİ

## ÖNSÖZ

Bir hayali daha gerçekleştirmenin verdiği huzur ile;

Hayatımın her anında maddi, manevi yanımda olan, her türlü sıkıntıma katlanan, dualarını üzerimden esirgemeyen canım annem Fatma SELVİ'ye; tam vazgeçeceğim anda, her türlü kolaylığı sağlayan, bilgi ve birikimi ile yol gösteren desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ'a; Yüksek lisans eğitimimde bilgi ve deneyimlerini aktararak akademik anlamda belirli seviyeye gelmeme yardımcı olan hocalarıma, değerli klavuzluğu için Doç.Dr. Hüseyin MERTOL'a, tez yazma sürecimde desteklerini esirgemeyen Mustafa EKİNCİ'ye, Mesut GEZİCİ'ye, İsmail ÇOLAK'a, Himmet ALMALI'ya; manevi destekleri ile yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen değerli tüm dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### **SELVİ, Sezgin, Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin İnteraktif Hikâyeler ve Bütünleşik Ünite Hikâyelerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2020**

Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin örneklem alındığı bu çalışmada dijital platformda sunulan interaktif ve bütünleşik ünite hikâyelerinin öğrenme alanında verilen konuları ve kazanımları macera duygusu içinde aktarması amaçlanmıştır. Solomon dört grup modeline göre tasarılan çalışmada öntest, Deney1 ve Kontrol 1 gruplarına uygulanırken son test bütün gruplara uygulanmıştır. Deney grupları ile kontrol grupları arasında kazanımlara ulaşma bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorgulanmış, ilgili öğrenme alanındaki kazanımlara ulaşmada bütünleşik hikâyelerin etkili olup olmadığını araştırmak hedeflenmiştir.

Araştırmada tam deneysel desen olan Solomon dört grup modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sivas ilinde öğrenim gören 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise Merkez ilçede 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Lütfü Abay ve Özel İdare Ortaokullarında öğrenim gören 6 sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tutum ölçeği kullanılarak elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sonuca göre bütünleşik hikâyelerin öğrenme alanının kazanımlarına erişmede öğretim programına dayalı yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Hikâyelerle Öğretim, Dijital Hikâye, İnteraktif ve Bütünleşik Hikâye, Öğrenme Alanı

## ABSTRACT

**SELVİ, Sezgin, The Effects of Interactive Stories and Integrated Unit Stories on Social Studies Course on Students' Academic Achievement and Attitudes, Master Thesis, Sivas, 2020**

In this study, which is a sample of 6th grade students, it is aimed that the interactive and integrated unit stories presented on the digital platform will convey the subjects and gains given in the field of learning in a sense of adventure. In the study, which was designed according to the Solomon four group model, the pretest, experimental one and control groups were applied, and the final test was applied to all groups. It has been questioned whether there is a significant difference between the experimental groups and the control groups in terms of achieving gains, and it is aimed to investigate whether the integrated stories are effective in achieving the gains in the related learning area.

Solomon four group model which is a full experimental design was used in the study. The population of the study consists of 6th grade students studying in Sivas. The study group consists of sixth grade students studying at Lütfü Abay and Private Secondary Schools in the central district in the 2019-2020 academic year.

According to the data obtained using the attitude scale, a significant difference was found in the post-test scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group. According to the results, it is seen that the integrated stories are more effective than traditional methods in reaching the learning outcomes.

**Keywords:** Social Studies, Teaching with Stories, Digital Story, Interactive and Integrated Story, Learning Area

## İÇİNDEKİLER

|  |            |
|--|------------|
| <b>ETİK SÖZÜ</b> .....                                   | <b>iii</b> |
| <b>ÖNSÖZ</b> .....                                       | <b>iv</b>  |
| <b>ÖZET</b> .....  | <b>v</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....                                    | <b>vi</b>  |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....                                 | <b>vii</b> |
| <b>TABLolar DİZİNİ</b> .....                             | <b>x</b>   |
| <b>GRAFİK DİZİNİ</b> .....                               | <b>xii</b> |
| <b>BÖLÜM I</b> .....                                     | <b>1</b>   |
| <b>1. GİRİŞ</b> .....                                    | <b>1</b>   |
| 1.1. Araştırmanın Konusu ve Problem Durumu .....         | 1          |
| 1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler .....             | 2          |
| 1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                   | 3          |
| 1.4. Varsayımlar .....                                   | 3          |
| 1.5. Sayıltılar .....                                    | 3          |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....                   | 4          |
| <b>BÖLÜM II</b> .....                                    | <b>5</b>   |
| <b>2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> ..... | <b>5</b>   |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve .....                              | 5          |
| 2.1.1. Hikaye .....                                      | 5          |
| 2.1.2. “Hikâye” Nedir?.....                              | 5          |
| 2.1.3. Hikâyelerin Yapısı .....                          | 6          |
| 2.1.4. Hikâye Şemaları .....                             | 10         |
| 2.1.5. Hikâye Formları .....                             | 11         |
| 2.1.6. İnteraktif Hikâye .....                           | 12         |



|   |           |
|---|-----------|
| 2.1.7. Dijital Hikâye .....   | 15        |
| 2.2. Hikayenin Önemi .....  | 16        |
| 2.2.1. Hikâye ve Öğrenme .....  | 16        |
| 2.2.2. Hikâyenin Tarihi .....   | 18        |
| 2.2.3. Dünya’da ve Türkiye’de Hikâyelerin Kullanımı .....                 | 18        |
| 2.3.Sosyal Bilgiler ve Hikâye .....                                       | 21        |
| 2.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tanımı.....                            | 21        |
| 2.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı.....                             | 22        |
| 2.3.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Hikâye Kullanımı .....                  | 24        |
| <b>BÖLÜM III.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>3. YÖNTEM .....</b>  | <b>26</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....  | 26        |
| 3.2. Çalışma Grubu .....  | 28        |
| 3.3.Araştırma Süreci .....  | 30        |
| 3.3.1. Dijital Hikâye Geliştirme Süreci.....                              | 31        |
| 3.3.2. Tasarlama ve Geliştirme Aşamaları.....                             | 31        |
| 3.3.3. Tarihe Yolculuk İle İlgili Tasarlanan Hikâyelerin Uygulanması..... | 32        |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....  | 32        |
| 3.4.1. Tutum Ölçeği .....   | 32        |
| 3.4.2. Akademik Başarı Testi.....   | 33        |
| 3.5.Verilerin Toplanması .....  | 33        |
| 3.6. Veri Analizi.....  | 34        |
| 3.6.1. Nicel Verilerin Analizi.....                                       | 34        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>   | <b>35</b> |
| <b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>  | <b>35</b> |
| 4.1. Bulgular.....  | 35        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi Sonuçları ..... | 35        |
| 4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sonuçları .....          | 39        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>  | <b>44</b> |
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>   | <b>44</b> |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma.....   | 44        |
| 5.2. Öneriler .....   | 47        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>   | <b>49</b> |
| <b>EKLER .....</b>  | <b>56</b> |
| Ek 1. Başarı Testi .....  | 57        |
| Ek 2. Ölçek İzni .....  | 62        |
| Ek 3. Tutum Ölçeği .....  | 63        |
| Ek 4. İnteraktif, Bütünleşik Ve Dijital Hikâye Ekran Fotoğrafları .....                         | 65        |

## TABLolar DİZİNİ

| Tablo  | Sayfa |
|--|-------|
| <b>Tablo 1.</b> Mandler’ın basit hikâyelerin temel yapıları için “yeniden yazma” kuralları (1984,s.24).....                                      | 7     |
| <b>Tablo 2.</b> Blake Snyder’ın hikâye yapısı (2018) .....   | 8     |
| <b>Tablo 3.</b> Ohler’ın hikâye modeli (2006) .....  | 8     |
| <b>Tablo 4.</b> Anderson ve Evans’ın hikâye modeli (1996) ( Akt. McGarry,2014,s.36).....   | 8     |
| <b>Tablo 5.</b> Tanenbaum’un (2011) İnteraktif Anlatı Tasarımı İçin Önerdiği Çerçeve .....   | 14    |
| <b>Tablo 6.</b> Salkind, ve Rainwater, (2006) a göre Solomon dört gruplu model .....   | 27    |
| <b>Tablo 7.</b> Tutum ölçeği maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı .....  | 33    |
| <b>Tablo 8.</b> Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının akademik başarı ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları .....             | 35    |
| <b>Tablo 9.</b> Deney 1 grubunun başarı ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                  | 36    |
| <b>Tablo 10.</b> Kontrol 1 grubunun başarı ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....               | 36    |
| <b>Tablo 11.</b> Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının başarı son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları .....                    | 37    |
| <b>Tablo 12.</b> Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının başarı son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....                     | 37    |
| <b>Tablo 13.</b> Deney 1 grubu, Kontrol 1 Grubu, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının başarı son test puanlarına ilişkin ortalama sonuçları .....    | 38    |
| <b>Tablo 14.</b> Deney 1 grubu, Kontrol 1 Grubu, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının başarı son test puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları ..... | 38    |
| <b>Tablo 15.</b> Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının tutum ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....                       | 39    |
| <b>Tablo 16.</b> Deney 1 grubunun tutum ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                  | 40    |
| <b>Tablo 17.</b> Kontrol 1 grubunun tutum ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                | 40    |
| <b>Tablo 18.</b> Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları .....                     | 41    |

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 19.</b> Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları .....                    | 42 |
| <b>Tablo 20.</b> Deney 1 grubu, Kontrol 1 Grubu, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin ortalama sonuçları .....    | 42 |
| <b>Tablo 21.</b> Deney 1 grubu, Kontrol 1 Grubu, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları ..... | 43 |

## GRAFİK DİZİNİ

| Grafik  | Sayfa |
|---|-------|
| <b>Grafik 1.</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Katılımcıların Dağılımı.....                              | 29    |
| <b>Grafik 2.</b> Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Katılımcıların Cinsiyet<br>Değişkenine Göre Dağılımı..... | 29    |
| <b>Grafik 3.</b> Araştırma Süreci.....  | 30    |

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Araştırmanın Konusu ve Problem Durumu

Bu çalışma ile interaktif ünite hikâyelerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. İnteraktif hikâyelerin gelenekselden farkı hikâye anlatımının etkileşime açık olmasıdır (Topraklıoğlu ve Karamete, 2017,s.678). Geleneksel hikâyeler yazarın dünyasına girmek demekken interaktif hikâyeler kendi hikâyeni kendin oluştur der. Okuyucu hangi senaryoyu takip edeceğine kendisi karar verir. Bu tür hikâyeler bir başlangıç ve her bölümün sonunda okuyucuya sunulan farklı yol ayrımlarıyla ilerler. Kararı okuyucu verir. Başrolde o vardır.

Hikâyeler, karmaşık ve soyut durumları somutlaştırırken çocuklar için basitleştirilmiş bilgi sağlar. Hayal gücünün işlediği hikâyelerle çocuğun hem kendi macerasını seçmesini sağlamak hem de kazanıma giden yolu eğlenceli kılmak amaçlanmıştır. İnteraktif hikâyelerde okuyucunun olayları kontrol etmesi ilgiyi sürekli tutarak macera temelli bir öğrenme ortamı yaşamasını olanaklı hale getirir. Hem motivasyonlarını arttırmak hem de anlamlı öğrenmeyi sağlamak okuyucunun hayal dünyasında duyuların uyarılmasına neden olur(Turgut,2015).

Bu çalışma için yararlanılan interaktif ve bütünleşik hikâye araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Hikâyede ünitenin bütün kazanımları yer almış olup okuyucuya zorlayıcı aktiviteler sunulması merak uyandırmak hedeflenmiştir. Böylece okuyucunun kontrole sahip olarak, ünite-hikâye modunda kalmasına çalışılmıştır. Lui, Chen, Tsai ve Lin, (2014) 'e göre anlatı hikâyeleri eğitimde oldukça etkilidir.

İlgili literatür tarandığında hikâyelerin sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin araştırmalar olsa da bir ünitenin bütün kazanımlarını interaktif olarak tek bir hikâyede toplayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple ünite kazanımlarının tamamını interaktif olarak toplayan bir hikâyenin etkililiğinin araştırılacağı bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

## **1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Araştırmanın problem cümlesi “Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak interaktif ve bütünleşik ünite hikâyelerinin; akademik başarıya ve tutuma etkisi nedir?” sorusudur.

“Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak interaktif ve bütünleşik ünite hikâyelerinin; öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi şu alt problemler çerçevesinde araştırılacaktır;

1. Deneysel işlem öncesi birinci deney grubu ve birinci kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney 1 grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol 1 grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney 1 ve Kontrol 1 grubu öğrencilerinin akademik başarı son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney 1 ve kontrol 1 grubu ile deney 2 ve kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı skorları son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deneysel işlem öncesi deney 1 grubu ve kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin tutum ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney 1 grubu öğrencilerinin tutum ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
8. Kontrol 1 grubu öğrencilerinin tutum ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

9. Deney 1 ve kontrol 1 grubu öğrencilerinin tutum son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney 1 ve kontrol 1 grubu ile deney 2 ve kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin tutum son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İnteraktif hikâyeler, kullanıcının önceden tasarlanan seçenek senaryolarıyla öyküye katılması ve denetlenmesi için bir şans verir (Soto, Aymerich ve Romero, 2014,s.153). Buna göre öğrenmede dramatize ortamlar öğrencilerin motivasyonunu artırmak açısından önemlidir. Bu durum eğitim amaçlı interaktif hikâye oluşturma ihtiyacına neden olmuştur. Böylece eğitim, motivasyon faktörleri kullanarak eğlenceli hale getirilebilir. Her ne kadar interaktif hikâyeler farklı yayınevleri tarafından basılsa da bu tekniğin eğitime yansımaları oldukça sınırlıdır. Eğitim dönemine aktif katılım hem yazılı hikâyeleri sunmak hem de hikâyeleri kontrol ederek kazanıma ulaşma hedefi için kullanılabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitiminde de macera temelli hikâyelerden yararlanmak üzere “ Ünite Macerası” adında interaktif ve ilgili ünitenin bütün kazanımlarını kapsayan bir hikâye oluşturulmuş ve 6. Sınıf öğrencilerinin anlamlı öğrenmelerine katkısı amaçlanmıştır. Literatürde örneğine rastlanılmayan çalışma ile öğrencilerin “Ünite Macerası” hikâyesine ilişkin tutumları önem arz etmektedir. Çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin “ Ünite Macerası” hakkındaki tutumlarını belirlemek ve “Ünite Macerasının” öğrenci başarısına etkisini araştırmaktır.

### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmada sosyal bilgiler dersine katılan öğrencilerin araştırma sırasında uygulanan ölçme aracına samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılacak ölçme araçları ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilirlerdir.



2.Katılan öğrenciler araştırma sırasında uygulanan ölçme aracına samimi ve doğru cevaplar vermiştir.

3. Öğrenme alanı ile ilgili tasarlanan hikâyeler sosyal bilgiler dersinde verilmesi gereken kazanımlara ulaşabilecek niteliktedir.

4. Tasarlanan hikâyeler ünite kazanımları ile uyumludur.

5. Örneklemeye alınan sınıftaki öğrenciler duyuşsal ve bilişsel gelişim açısından benzer bir seviye izlemektedirler.

### **1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma,

1. Çalışma grubu, Sivas ili merkez ilçede bulunan 2 ortaokulda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenime devam eden 6. Sınıf öğrenciler ile
2. Hikâye ifadesi, “Ünite Macerası” ifadesiyle
3. Kazanımlar, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi, Tarihe Yolculuk, ünitesinin kazanımları ile
4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ölçtüğü yapı ile
5. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ortaokul6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün başlıkları araştırmanın teorik yapısını oluşturan kavramları ve araştırmayla ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen bilimsel çalışmaları içermektedir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında araştırmanın temel kavramları olan hikaye, hikayelerin yapısı, hikaye şemaları, hikaye formları, interaktif hikaye, dijital hikaye ve hikayelerin sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması hakkında bilgi ve açıklamalar verilmiştir.

##### 2.1.1. Hikaye

Hikâyelerin bir öğretim materyali olarak kullanımını araştırmak için kelimenin nasıl anlaşıldığını tartışmak yararlı olacaktır. Tdk'ya göre “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü.” şeklinde ifade edilen terim yaygın olarak böyle tanınmakla birlikte günlük dilde ki karşılığı da çoğu zaman budur.

Bir hikâye sadece soyut mudur? Hikâyeyi oluşturan unsurlardan; kelimeler okunabilir, anlatımı destekleyen resim görülebilir ya da dijital hikâyelerin müzikleri duyulabilir. Ancak bunlar hikâyenin kendisi değildir. Onlar sadece hikâyenin anlatıldığı/ifşa edildiği araçlardır. Bir hikâyenin ne olduğunu anlamak aşağıdaki tartışmayı beraberinde getirmiştir

##### 2.1.2. “Hikâye” Nedir?

Genel geçer bir anlam atfetmek zor olsa da konuyla ilgili literatürde hikâyenin nasıl anlaşıldığı ile ilgili fikirler bulmak mümkündür. Örneğin McGarry (2014,s.29)'nin aktardığına göre Polkinghorne (1988), üç ayrı hikâye biçimini tartışmıştır. Bunlardan birincisinde; insan eylemleri anlatılırken ikincisinde, bir deneyimin temsili olarak tanımlanması ve iletilmesi, üçüncüsünde ise başkalarına çeşitli şekillerde mesaj

iletilmesi söz konusudur. Bu tanımlara göre Polkinghorne hikâyeyi dil temelli düşünmüş ve aynı zamanda somut ve soyut anlamları birlikte yüklemiştir. Polkinghorne' a göre hikâyelerin bir başlangıcı, ortası ve sonu vardır ve bu özel bir şekilde açıklanamaz.

Ondan farklı olarak Kearney (2002,s.30) ise hikâyenin özel bir şekli olduğunu vurgulamıştır. Bruner (2003,s.97) 'da spesifik olmasa da hikâyenin belirli bir şekle ve gramere göre inşa edilmesi gerektiğini savunanlardandır. Adı geçen araştırmacıların tümü hikâyeyi bir duyarlılık aracı olarak tanımlarken bazıları ise okuyucuya tecrübeyi aktarmanın bir yolu olarak görmüşlerdir (Polkinghorne,1998).

Boje (2001,s.5)' hikâye terimini anlatabilmek için anlatı teriminin açıklanmasına ihtiyaç duymuştur. Boje'ye göre hikâyenin anlatıdan farkı anlatının bir düşüncüyü açıkça savunuyor olmasıdır. Gerrig (2018) ise hikâyeyi açıklayabilmek için, kitaplara, televizyona ve internete geniş bir medya ağına atıfta bulunmuştur. Tosun (2014,s.8)'a göre ise hikâye "birikimin anıtlştırıldığı ve böylece sözlerin, öğütlerin, yargıların kanıtı" olarak temel bir anlatım biçimidir. Çağımızın önemli hikâye kuramcılarından McKee (2011,s.27) ise hikâyeyi; yapı, ortam, karakter ve fikrin kusursuzca birleştiği senfonik bir bütünlük olarak ele almıştır. Ona göre bunların uyumunu yakalamak için yazar hikâyenin öğelerini sanki onlar bir orkestranın enstrümanlarıymış gibi incelemelidir. İlk önce tek tek ve daha sonra da bütün halinde.

Açıkça anlaşılacağı gibi hikâyenin tanımı ve aldığı biçim tartışmalıdır. Bunla birlikte hikâye terimi için ortak kabuller de yok değildir. Çoğu araştırmacı hikâyelerin kurgusal, tarihi veya kişisel anlatılar olduğunu kabul ederken (McGarry,2014,s.30) onların yazdıkları veya söylendikleri alanda temsil edici olduğu konusunda hemfikirdir.

### **2.1.3. Hikâyelerin Yapısı**

"Hikâye" kavramı üzerine yaptığı tartışmada, Jean Mandler (1984,s.12) iki şeyi ayırt etmiştir. Hikâye yapısı ve hikâye şeması. Mandler; hikâye yapısını bir kural sistemi olarak görürken hikâye şemasını zihinsel bir yapı olarak tarif etmiştir. Bu bir hikâyenin ne olduğu veya hikâyeden ne beklememiz gerektiği ile ilgilidir. O, hikâye yapısını tarif ederken bir hikâyenin başlangıcı, ortası ve sonunun olduğunu kabul eder. Ona göre bu bölümler birbirleriyle de ilişkilidir. Mandler bu düşüncesinde Ohler

(2006,s.46) tarafından desteklenmektedir. Ohler, başlangıçtan, ortadan ve sondan bahsetmese de, bir hikâyede kronolojik olarak en erkenden en sona doğru devam eden bir dizi olay olduğu konusunda Mandler’le hemfikirdir. Mandler genellikle tüm hikâyelerde uygulanabilecek bir yapı şeması ortaya çıkarmıştır.

**Tablo 1.** Mandler’in basit hikâyelerin temel yapıları için “yeniden yazma” kuralları (1984,s.24)

| <b>Hikâye</b>      | <b>→</b> | <b>Kurgu ve bölümler</b>   |
|--------------------|----------|--|
| Bölüm              | →        | Başlangıç nedeni geliştirme  |
| Başlangıç          | →        | Olay başlangıcı  |
| Gelişme            | →        | Karmaşık reaksiyon nedeni- hedef yolu-<br>Basit reaksiyon eylem sebebi |
| Kompleks reaksiyon | →        | Basit reaksiyon hedef sebebi   |
| Hedef yolu         | →        | Çıktı nedenine giriş   |
| Sonuç ve çıktılar  | →        | Sonuç etkinliği  |
| Bitirme            | →        | Hikâyenin sona ermesi  |

Bu kurallar dizisi, çeşitli şekillerde birbirine bağlanan birçok bölüm içeren karmaşık hikâyeleri bile karakterize edebilir. Bu öğeler hikâyelerde yeniden ortaya çıkmakta, dinleyicinin/okuyucunun hikâye çizgisini takip etmesini ve hikâyelerin bir araya getirilme şeklinin genel bir şemasını oluşturmasını mümkün kılan oldukça benzer yapılar oluşturmaktadır. Okuyucu ayrıca, olayların birbiri ardına sıralanışını ve olayların kendisinden önce ve sonra gelenlerle bir ilişki içerisinde olduğunu bilebilir. Buna göre bir olay kendisinden sonra gelecek başka bir olayın önsemesini verir. Mandler’e göre;

kurucu bölümlerin bulunmadığı hikâyeler, tüm gerekli bölümlere sahip olanlardan daha az kabul edilebilir durumdadır.

Snyder (2018) Ohler (2006), Anderson ve Evans (1996) ise hikâye yapısını şöyle ifade etmişlerdir.

**Tablo 2.** Blake Snyder'in hikâye yapısı (2018)

|     |                         |
|-----|-------------------------|
| 1.  | Giriş( Açılış)          |
| 2.  | Temanın belirtilmesi    |
| 3.  | Kuruluş                 |
| 4.  | Katalizör(Hızlandırıcı) |
| 5.  | Tartışma                |
| 6.  | İkiye bölünme           |
| 7.  | Oyunlar ve eğlence      |
| 8.  | Yan hikâye              |
| 9.  | Üçe bölünme             |
| 10. | Final                   |

**Tablo 3.** Ohler'in hikâye modeli (2006)

|    |   |
|----|---|
| 1. | Ana karakterin tanıtımı ve zamanın tanımlanması   |
| 2. | Macera için bir çağrı   |
| 3. | Problemlerle karşılaşma ve normal yaşamın kesintiye uğraması                              |
| 4. | Dönüşüm içeren bir yolculuğun başlaması( Beceri kazanma, olgunlaşma, kendini keşfetme vb) |
| 5. | Kapanış (Anlamli bir sonuca varma)  |

**Tablo 4.** Anderson ve Evans'ın hikâye modeli (1996) ( Akt. McGarry,2014,s.36).

|    |  |
|----|--|
| 1. | Ana karakterin tanıtımı ve zamanın tanımlanması      |
| 2. | Hikâyenin yeri ve / veya sosyal bağlamı              |
| 3. | Ana karakterin tepkisini başlatan A Olayı başlangıcı |
| 4. | İç Tepki (Karakterin duygusal tepkisi)               |
| 5. | Hedef oluşturulması                                  |
| 6. | Deneme (Hedefe ulaşmak için karakterin bir hareketi) |
| 7. | Karakterin hedefine ulaşması veya ulaşmaması         |
| 8. | Karakterin sonuca ve / veya ahlaki derse tepkisi     |

Çalışmacıların hikâye yapıları birbirine benzer olmakla birlikte Blake Snyder'(2018) in hikâye modeli daha anlaşılabilir durumdadır. Açılış da ana karakter

kendisiyle özdeşleşmiş olan bir şey yapar. Temanın belirtilmesinde hikâyenin ne hakkında olduğu sorusu yanıt bulur. Kuruluştaki hikâye atmosferinde görünecek dünya, o dünya da kimlerin olduğu verilir. Katalizör bölümü bir tür hızlandırıcıdır. Burada maceraya çağrı anı yaşanır. Tartışma bölümü karakterin başarıya ulaşip ulaşmayacağı sorusu etrafında gelişir. İkiye bölünmede karakter kendisi için zor ama hikâye için önemli bir görevi yerine getirir. Oyunlar ve eğlencede karakter kendine has problem çözme tekniklerini işletir. Yan hikâyede, ana olaydan bağımsız ama yine karakterin dünyasından bir kesit görünür hale gelir. Üç bölünmede, karakter girdiği bu yenedünyadan edindikleriyle eski bildiklerini sentezler. Kapanış, açılışın zıttıdır. Eski ve yeni dünyası birbirinin içinde erir ve karakter bir senteze ulaşarak sona varır.

Ohler (2006, s.45)'e göre bir hikâye haritası, bir hikâyenin temel bileşenlerinin anlatının genel akışına nasıl dâhil edildiğini gösteren tek sayfalık bir şemadır. Hikâye haritaları; okuyucuların temalar ve karakter gelişimi bağlamında hikâyeler hakkında düşüncelerine yardımcı olmasının yanı sıra, hikâyecilerin hala bir planlama aşamasındayken bir hikâyenin gücünü hızlı bir şekilde değerlendirmelerini ve okuyucuları güçlendirme konusunda zorlamalarını sağlar.

Ohler (2006, s.46) modelinde karakterin olağan yaşamı beklenmedik bir zamanda önemli bir olayla kesintiye uğrar ve karakter fiziksel, duygusal, entelektüel veya manevi bir yolculuğa çıkar. Olaylar ilerledikçe problemin ana karakter tarafından çözülmesi karakteri de bir tür dönüşüme uğratar. Kapanışta ise hikâye mutlaka mutlu bir sona değil, anlamlı bir sonuca varır. Ahlaki ders genellikle burada verilir.

Üç çalışmada da anlamlı bir hikâye anlatmak için gereken süreçler ve etkileyici temas noktaları ana hatlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu formların her birinde yapı içinde meydana gelen olayların sırasına dair bir iç mantık vardır. Olayların sırası değişse de hikâyenin yapısının mesajı aynı kalır. Olaylar, hikâyeyi problemin başlangıcından karakterin onu çözme çabasına yönlendirir.

Mckee (2011,s.30)'ye göre yapı; belirli duyguları uyandırmak belirli bir yaşam görüşünü ifade etmek için karakterlerin yaşam öykülerinden derlenmiş, stratejik bir sıraya sokulmuş olaylar seçkisidir. Olayları düzenlerken neye ulaşılmak istendiği temel motivasyondur. İkinci motivasyon ise düşünceleri ifade etmektir.

Hikâyelerin yapısı, hikâyenin kalıplarını ve ritimlerini bulmak için mevcut literatürü analiz etmekten ibarettir. Hikâyenin tutarlı çalışmasını sağlayan nedir sorusu etrafında teorik kalıplar, yapıyı çizmek için ortaya çıkmıştır. Temelde hikâye anlatıcılığına aynı evrensel yaklaşımda çeşitlilik üreten birçok sistem vardır. Yapı, hikâyenin eyleme geçirilebilir bir kısmına bağlantı sağlasa da bir bütün olarak hikâyenin ortaya çıkması hikâyenin doğası ile ilgilidir. Yine de yapı uygulanabilir kalıplar açığa çıkararak kargaşayı engeller ve hikâye anlatıcılığının doğasını düzenler. Bu dağınık bir yapbozun parçalarının nereye uyacağını bilmek gibidir. Modeller neyin işe yaradığını neyin yaramadığını neyin belli olduğunu hissettirir. Doğru olanı bulmak hikâye yapısıyla uygun hareket etmeye bağlıdır. Yapı olmadan hikâye çalışmaz. McKee (2011,s.62) de bir hikâyenin ortamının hikâyenin olasılıklarını kesin olarak tanımlayıp sınırlandıracağına inanırlardandır. Buna göre hikâye her ne kadar kurmaca bir yapının içinde kurulmuş olursa olsun yazarın aklına gelen her şeyin olmasına izin verilemez. Bir hikâye kendi içindeki olasılık kurallarına uymalıdır, yazarın seçeceği yollar yarattığı dünyanın olayları ve olasılıkları ile sınırlıdır. Tosun (2017,s.9) hikâyeyi tarihsel süreç içerisinde sürekli kendini yenileyen ve çağının dilini konuşan bir anlayış üzerine oturtmuştur. Bu yüzden hikâyeler çağa, zamana, koşullara göre hep yeniden biçimlenir. Shank vd (2017,s.37)'a göre ise insanın hikâye anlatması; hafızadaki olayların başkaları ve bizim için hatırlanmaya değer olmasıyla ilgilidir. Bu sebeple hikâye yapısı geçmiş tecrübelerle hayata verecek nitelikte planlanmalıdır.

Çalışmacıların kuramla ilgili vizyonları açıkça hikâyeden ne bekledikleri ile ilgilidir. Ancak unutulmamalıdır ki her hikâyenin kendi sesi, kendi yapısı ve kendi görüşü vardır. Yapı bu özelliğe göre şekillenir. Onu kurallar sistemine oturtmak karmaşıklığı giderirken bir kısırlığın içine hapsetmemelidir. Hikâye haritası, hikâyenin uyması gereken bir kutu değildir, ancak hikâye anlatıcılarının hikâyelerini anlamalarına ve onlara çekici ve akılda kalıcı yollarla anlatmalarına yardımcı olmayı amaçlayan esnek bir kılavuzdur (Ohler, 2006,s.46).

#### **2.1.4. Hikâye Şemaları**

Hikâyeler insanın dünyayla bir bağlantı kurma eğiliminden doğan bir anlayışı formüle eder. İnsanlar rastgele olaylara bile anlam katmaya ve böylece deneyimlerin yerleştirilebileceği yapı çerçevelerini oluşturmaya çalışırlar. Bu anlayış çerçevesi hikâye şeması olarak bilinir. Şemalar soyuttur ve dinleyicilerin/okuyucuların dünyevi

bilgilerinden yola çıkarak anlam oluşturmalarını sağlar. Hikâye şemaları yaşam deneyimine dayanan bir hikâyeyi anlamının bir yoludur. Temple ve Gillet (1989), Akt: McGarry (2014,s.35) şemaların insanların kendi geçmiş deneyimlerinin bir sonucu olduğuna işaret eder. Buna göre hiç kimse bir başkasıyla tamamen aynı şekilde hikâyeyi yorumlayamaz. Çünkü herkes kendi birikimlerinden yola çıkarak kendi şemasını uygular ve kendi sonucuna gelir. Bu nedenle bir hikâye ancak onu okuyan ya da dinleyen kişinin tecrübesiyle yorumlanabilir. İki kişiye aynı hikâye sunulsa bile her biri bunu farklı yorumlayıp anlamlandıracaktır. Örneğin Dede Korkut hikâyelerini kimi okuyucu mistik macera olarak yorumlarken kimisi de iyinin kötülüğe karşı zaferi olarak görebilir.

McKee (2011,s.30)'de şemaların fikirlerle ilgili olduğu konusunda Temple ve Gillet'le aynı düşüncededir. Neyi seçersiniz diye sorulduğunda aynı fikirde olan iki kişi yoktur. Bazıları karakter, bazıları aksiyon ya da çatışma, belki de atmosfer ya da diyalog arar. Ama hiçbir öge kendi başına bir hikâyeyi oluşturmamıştır. Hikâye şeması hikâyede olup bitenlerle ilgili düşündüklerimizdir.

Yine de hikâyenin kendisi hikâye şemasının benimsenmesine ve okuyucular arasında bir müştereklik sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

### **2.1.5. Hikâye Formları**

Hikâye formu, hikâyenin hikâyedeki diğer her şeyle uyumlu olmasını sağlar. Ayrıca, kritik noktaların genel yapısını gösterir. Bu muazzam bir avantajdır, çünkü bir yazara, hareket ederken konusunu nasıl keşfedeceğine dair bir fikir verir.

Hikâyelerin sınırlarını araştırırken, Moon (2010,s.184) iki şeyi tanımlar. Güçlü form hikâyesi ve geniş form hikâyesi. Birbiriyle örtüşen özelliklere sahip olmasına rağmen her ikisinin de ayrı ayrı "hikâye" olarak kategorize edilmesine izin verir. Moon (2010), Mandler (1984,s.35) tarafından tarif edilen türün "güçlü form" hikâyesi olarak tanımladığı bir kategoriye girdiğini not eder. Bu tür hikâyeler genellikle eğlence amaçlı olmakla birlikte bazen de bilgi aktarımı için kullanılan bir iletişim stratejisi durumundadır.

Geniş form hikâyeleri ise; geleneksel hikâyeler değildir. Güçlü formlu hikâyelerin yukarıda tanımlanan "başlangıç-orta-son" yapısına uymasına karşın, geniş formlu hikâyelerin mutlaka bu şekle sahip olmaları gerekmez. Moon'a (2010, s.186)



göre güçlü formlu hikâyeler anlatan kişinin yararına söylenirken geniş formlu hikâyelerin dinleyicinin yararına olması daha muhtemeldir. Geniş formlu hikâye kategorisine giren; sağlık uzmanları tarafından ortaya çıkarılan kişisel anlatılar, eğitimciler tarafından özel olarak planlanan yansıtıcı ve öğretici hikâyeler dinleyicinin yararınadır. Tumanov tarafından yazılan Kraliçeyi Kurtarmak (2002) ve Haritada Kaybolmak (2005) bu tarz hikâyelere örnektir.

Hikâye formlarına ilişkin değişiklikler ne olursa olsun hikâyenin doğası hep aynı kalmıştır. Bir hikâye anlatmak için karakterlerin kuruluşunu gerçekleştirmek, dramatik temel cümle (hikâyenin konusu) ile dramatik durumu(aksiyonu kuşatan olaylar) sunmak, karakterlerin yüzleşmeleri ve üstesinden gelmeleri için engeller yaratmak ve sonra hikâyeyi çözüme kavuşturmak gerekir. Aristoteles'ten günümüze, tüm uygarlık toplulukları boyunca, bütün hikâyeler aynı dramatik ilkelere uyar ( Field,2010,s.11).

Hikâye formundaki amaç yazarın öznel bakış açısıyla ilgilidir. Hikâye ilerlerken öznel bir görüşle tüm olayların ve bilgilerin ardından büyük resmi gösterme biçimidir.

Hangi özelliklere sahip karakterlerin kullanılacağı hikâye formunun belirli bir noktasında aranan öğelerdir.

Yapı ve yapıyı oluşturan form, şema gibi dinamikler hikâyelerin dramasını ortaya çıkarır. Bu dinamiklerin etkileşimi hikâyenin nasıl bir mesaj vereceğinin provası gibidir.

### **2.1.6. İnteraktif Hikâye**

İnteraktif hikâye okuyucunun hikâye boyunca kahraman veya kahramanların yerine geçmesine izin veren hikâye türüdür. Böylece okuyucu hikâye süresince kendi kimliğinden sıyrılıp başka bir kimliğe bürünebilir. Bu tarz bir deneyim okuyucuyu kişisel bir yolculuğa çıkarır. Okuyucu hikâyenin bir parçası olarak bir bakıma kendi yolculuğunu kahraman ile yaşar (Sayın,2014,s.42). İnteraktif hikâyelerde okuyucu yazarın izin verdiği ölçülerde hikâyeye etki eder. Ancak yazarın sağladığı imkânlar kısıtlandıkça interaktiflik de giderek kaybolur. İnteraktif hikâyelerde kontrol okuyucunun elinde olsa da aslında olan, yazarın sunduğu seçenekler ölçüsünde okuyucuyla yazar arasında daha fazla iletişim kurulmasına imkan vermektir. İnteraktif hikâye geleneksel hikâyeden farklı olarak değiştirilebilir seçenekler sunar. Geleneksel hikâyeler, yazarın dünyasına girmek demekken interaktif hikâyeler kontrol sen de

mesajı verir. Buna rağmen seçenekler de yazar tarafından planlandığı için okuyucu sadece bunu ne sırada okuyacağına karar vererek ilerler.

Başlangıç  $\implies$  A yolu  $\implies$  B yolu  $\implies$  Son

Şeklinden anlaşılabilceği gibi yazar birbiriyle ve hikâyenin bütünüyle uyuşan iki ya da daha fazla seçenek sunar. Bu seçenekler için büyük ya da küçük sekanslar planlar. Böylece olayların içinde gelişen bir olay hikâyenin bütünü içinde genel ve kritik bir yer tutar. Okuyucuyu hikâyenin içine çekebilmek için planlanan bu yollar sayesinde okuyucunun tepkilerini almak mümkün olur. İnteraktif ve dijital hikâyeye yaklaşım, simülasyon temellidir. Bu durumda yapıt, yazar ile okuyucu arasında gerçek, çift yönlü bir araç haline gelir (Sayın,2014,s.101-109).

İnteraktif hikâyeye anlatma, uzun zamandır okuyucuların interaktif bir hikâyenin anlatımını ve sonucunu anlamlı bir şekilde değiştirmeleri için fırsatlar yaratma projesiyle ilgilenir. Ancak buradaki zorluk genellikle dikkat çekildiği gibi anlatı niteliği kaybı olmadan bilgi tutarlılığını sağlayarak anlamlı okuyucu seçeneklerini desteklemektir (Tanenbaum,2011,s.262). İnteraktif hikâyelerin doğası geleneksel hikâyelerden farklıdır. Okuyucunun hikâyeyi anlama şekli, interaktif seçeneklerin bilişsel süreçlere nasıl etki edeceği, hikâyenin ve okurun beklentileri seçilen yolların sonlarıyla ilgilidir. Bu ilgi interaktif anlatının sınırlarını ve olasılıklarını tanımlar. Tanenbaum, 2011'de interaktif hikâyeler için önerdiği tasarımda temel ilkeleri şöyle açıklamıştır.

**Tablo 5.** Tanenbaum'un (2011) İnteraktif Anlatı Tasarımı İçin Önerdiği Çerçeve

---

**Modelin Tanımı**

---

**Anlatı Modeli:** Anlatı ne oluşturur? Nedensel olarak bağlantılı olaylar dizisi mi? Olguları anlamlandırmak için bilişsel bir süreç mi? İnsan davranışlarının dramatize edilmiş bir simülasyonu mu? Bir karakter için duygusal bir yolculuk mu?

---

**Etkileşimci Modeli:** Etkileşimci ne ister ve anlatıdaki bu arzuları nasıl takip eder? Keşfetmek istiyor mu? Bir hikâye anlatmak için mi? Kahraman olmak için mi? Bir karakter rolü üstlenmek için mi? Sistemin nasıl çalıştığını anlamak için mi?

---

**Sistem Modeli:** Yukarıdaki iki modeli gerçekleştirmek için hangi araçlar mevcuttur ve hala hangi araçların geliştirilmesi gerekmektedir? Hangi yazma işlemleri ve deneyimlerin yaratılmasını desteklemek için neler gerekiyor? Hangi teknolojik süreçlere ihtiyaç var?

---

Tannenbaum yukarıdaki model de kuramcılar ve interaktif hikâye tasarımcıları tarafından üstlenilen bir yaklaşımı değil interaktiflik hakkında teorize edilmiş bir bilgiyi paylaşmıştır. Açıkça görüleceği gibi, bunlar interaktif bir hikâye tasarlamak için gereken kavramsal ve pragmatik taahhütler hakkında sorulara yol açan genel ilkelerdir.

Alternatif olarak Green ve Jenkins'in (2014) İnteraktif anlatılar: Kullanıcı odaklı hikâyelerdeki süreçler ve sonuçları ile Pearce'ın (2004) oyun teorisi gibi daha açık modeller de interaktif tasarımlar için kullanılabilir.

Çalışmacılar, beklenmedik interaktif seçimlere nasıl cevap verileceği, beklenmedik sonuçların nasıl planlanacağı, dramatik gerginliğin, sonuçlara ilişkin önszemelerin nasıl verileceği, tutarlılığın nasıl sağlanacağı vb. interaktifliğin beraberinde getirdiği zorluklara çözüm aramışlardır. Bu anlamda tasarım alanlarını genişletmek interaktif hikâyelerin büyüyen ortamı için yeni sınırlar ortaya çıkaracaktır (Tannenbaum,2011,s.265).

### 2.1.7. Dijital Hikâye

Dijital hikâye anlatımı, genellikle kısa bir video olarak sunulan kişisel ses, görüntü, müzik, ses ve / veya metnin sanatsal bir birleşimidir (Lambert, 2013, Akt. Kotluk ve Kocakaya, 2016,s.89).

“Sanatsal videolar, belgeseller, Claymation (bir nesneyi kendi kendine hareket ediyor gibi gösteren bir tür hareket animasyonu) ve senaryolar” gibi çeşitli biçimlerde olabilir (Ranker & Mills, 2014, s.441).

Bu tür teknolojiler çok sayıda sessiz ve becerileri olağan akademik kalıba uymayan öğrencilere ses verir.

Dijital hikâye oluşturmada kullanılan en önemli araç senaryo ve hikâye uygulamaları yazmaktır. "Sayfada değilse, o zaman sahnede değil" diyen kural Broadway'deki yapımlar için olduğu gibi dijital hikâye anlatımı için de geçerlidir. Dijital bir hikâyenin ana bileşeni, en güçlü müfredat odağının dijital, sözlü veya yazma becerilerine bağlı olarak çeşitli biçimlerde olabilir. Nihai yazılı form, öğretmenin ne tür bir konuyu öğretmek ve değerlendirmek istediğine göre iyi hazırlanmış tam bir anlatım veya senaryo olabilir (Ohler, 2006,s.45).

Yuan ve Bakian (2015,s.403) dijital hikâye anlatımı ile deneme yapmak isteyen öğretmenler için stratejileri şu şekilde belirlemiştir.

1. Herhangi bir dijital hikâye anlatımı aracı kullanmadan önce, dijital okuma ve yazmayı teşvik eden okuryazarlık öğretimi yaklaşımlarını kullanarak öğrencilerin video hikâyelerini anlamalarını sağlayın. Örneğin öğretmenler, öğrencilerin aşına oldukları bazı resimli kitapların video basımlarını tanıtabilir ve hikâyeleri zenginleştirmeye yardımcı olan medya ipuçlarına dikkat etmelerini teşvik edebilir.

2. Öğrencilerin önceki teknoloji geçmişini ve bilgileri ile kendi dijital deneyimlerini göz önünde bulundurun.

Dijital hikâyeler; sanat, medya prodüksiyonu, hikâye anlatımı, proje geliştirme vb. gibi yeteneklere dokunur. Aksi halde birçok öğrenci için sıkıcı olabilir. İyi hazırlanmış bir dijital hikâye öğrencilere okulda ve kişisel olarak kendilerini ifade etmede iyi hizmet edecektir. Buna ek olarak dijital hikâyeler entegre biçimde bir dizi dijital, sözlü ve yazılı okuryazarlık geliştirir. Bu teknik öğrencilerin anlatılar konusunda rahat olmaları ve eleştirel düşünme, araştırma becerilerini geliştiren dijitalliğe ilgi duymaları gerçeğinden yararlanır. Anlatılar oluşturan öğrenciler kendi seslerinin gücünü geliştirir ve kendi öğrenme hikâyelerinin kahramanları olurlar. En önemlisi, dijital

hikâye anlatımı, medyaya doygun bir toplumda pasif tüketiciler yerine öğrencilerin aktif katılımcı olmalarına yardımcı olur (Ohler, 2006,s.47).

## **2.2. Hikayenin Önemi**

### **2.2.1. Hikâye ve Öğrenme**

Günümüz eğitim anlayışında öğrenmeyi aktif hale getirmek ve öğrenci katılımını artırmak için pek çok model önerilmiştir. İster dijital olsun, ister geleneksel, hikâye de bunlardan biridir. Hikâyeler, bilgiyi aktarmanın, bilimsel fenomeni açıklamının, grup uyumunu teşvik etmenin, kültürel normları aktarmanın, eğlendirmenin ve rahatlamanın bir yolu olarak kullanılmıştır (McGarry,2014,s.52). Tosun'un (2014,s.17) belirttiğine göre; hikâyeler arkaik insanlardan beri hemen her kültürde var olan en eski iletişim biçimlerinden biridir. Hikâye anlatımı tüm insanların ortak noktasıdır ve eğitmek, ilham vermek, kaydetmek, hatırlamak, eğlendirmek ve kültürel adetleri iletmek için kullanılır. Böylece evrensel insani değerlerin öne çıkması mümkün olabilir.

Hikâyenin öğretme gücü pek çok stratejiyi kullandığı gerçeğinden kaynaklanır. Çünkü beyin bilgiyi fraktal (örüntü) olarak kavrayabilir. Bir anlatı aynı anda büyük ölçekli klavuz yapıyı oluşturmak için araç olarak hizmet ederken ayrıntıları görmek için de bir kapsam oluşturur (Szurmak ve Thuna,2013,s.546). Hikâyenin oluşturduğu çerçeve, konuların ya da kazanımların bir bütünlük içinde algılanmasına ve bütünsel bir öğrenmeye neden olurken aynı zamanda detayda kalmış parçaları da daha iyi aydınlatmak için bir yöntem olabilir. Bunun dışında hikâye öğrenme için önemli olan duygusal motivasyonu da harekete geçirir. Hikâyenin cazibesi sayfaların çevrilmesine yol açarken aynı zamanda ilgili içeriğe karşı da fark ettirmeden bir merak uyandırır. Hikâyeler, öğrencilerin içgüdüsel olarak cevap vereceği ve etkileşime gireceği yüklü bir yapı oluşturur. Bu nedenle hikâyeler, öğrenme beyninin bakış açısından çok yönlü, güçlü bir anlatım aracıdır (Szurmak ve Thuna, 2013,s.546).

Bir hikâyenin olaylarını anlamlandırarak öğrenmek psikolojik ve nörolojik süreçleri birlikte işletebilir. Beyinde başlayan öğrenme iç düşünce süreçlerini harekete geçirerek ölçülebilir bir sonuç alınmasını sağlar. Hikâyeler olayları anlamlandırırken ayrıntıları görmek için de fırsat verir. Yukarı da temellendirilen bu düşünceye göre öğrenci hikâye boyunca ilerlerken yeni deneyimlerle birleşmek için sosyal bir yapı içine girer. Hikâye, hikâye eğrisi boyunca okuyucuyu yönlendirir. Problemin ilk ortaya

çıkışından itibaren karakterin onu çözmeye çalışması ve zorluklarla karşılaşması karakter ile okuyucu arasında özdeşlik kurulmasına yol açar. İyi yazılmış hikâyelerde bu özdeşlik okuyucunun karakteri sevebilmesi ile ilgilidir. Hikâye boyunca karakterin başarıya ulaşması için adeta ona destek veren okuyucu dikkatini dağıtmadan okumayı sürdürebilir. Özellikle ilkokul-ortaokul çağında olan öğrencilerin bir hikâyeyi takip edebilmesi gelişimsel özelliklerine uygun olarak hikâyenin fantastik tarafları olmasıyla ilgilidir. Çünkü çocuklar yetişkinlerden farklı olarak fantastik hikâyelerle daha çok ilgilenirler (McNett, 2016,s.186).

McGarry (2014)'e göre hikâyelerin sundukları zorluk ve problem derecesi farklı olsa da sınıfta hikâyeyi kullanan öğretmenler hikâyenin keyfi ile teşvik edilen katılım seviyesinin farkındadır ve hikâye keyfi hikâyeyle buluşan bir ilkedir. Bir hikâyenin duygusal olarak bir problemle meşgul olması ve çözüme giderken çocuğun ilgisini çekecek maceraların yaşanması okuyucuyu çeken bir süreçle son bulmaktadır. Problemin her aşamasında hikâye sosyal yapısının daha da derinine girilmesi daha önce olanın yanında yeni olanın entegrasyonu için bir fırsat yaratır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye hazır oldukları bir format olan hikâye ile bilgi ileterek öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Szurmak ve Thuna (2013,s.550)'de hikâyenin pek çok açıdan dolaylı öğretim ve öğrenme için güçlü bir araç olduğundan bahsederken şu sonuçlara dikkat çekmiştir.

**A.** Hikâye soyut bir şeyi daha somut yapar.

**B.** Hikâye, öğrencilerin yeni bilgileri içine yerleştirmeleri (ve böylece elde tutma ve anlamalarını geliştirmeleri) için bir çerçeve oluşturarak bilgiyi bağlamsallaştırır.

**C.** Hikâye, öğrencilerin ilişki kurabilecekleri (ve dolayısıyla hatırlayabilecekleri) daha acil duygusal deneyimlere sahip olmalarını sağlar.

McGarry (2014)'de bunlara ek olarak; hikâyelerin öğretmen ve öğrenci arasında bağlantı kurabileceğine ve akademik açıdan farklı olan öğrencilere pratik faydalar sağlayacağını söylemiştir. Ona göre hikâyeleri kullanmak hepimizin muhtemelen yaşadığı bağlamdan yoksun içerik sunma zorluğuna çözüm olabilir. Çünkü içerik sunmaktan biraz daha fazlasını yaptığımızda öğrenilenler tutarlı bir bütün haline dönüşür.

### **2.2.2. Hikâyenin Tarihi**

Hikâye anlatımının uzun bir geçmişi var. McGarry (2014,s.55)'nin, Ransome (1909)'den aktardığına göre; “başlangıçta hikâye anlatmak bir kalem ve mürekkep meselesi değildi.” Yazının icadından önceki neolitik devirlerde arkaik insanlar barındığı mağaralara duvar resimleri çizmişlerdi. Muhtemelen bu, onların kendileri ile ilgili gelecek kuşaklara iletmeyi düşündükleri bir mesajla ilgiliydi. İnsanlık ilerledikçe sözlü edebiyat gelişti. Halk kültürünün dilden dile nakledildiği sözlü hikâyeler dinleyiciye sadece bilgi aktarmakla kalmayıp dinleyicinin hikâye sürecine katılımı nedeniyle bilgilerin saklanma olasılığını da artırdı.

Arkaik insanlar böylece kendi tarihlerini kaydederken bilgiyi nesilden nesile aktarmanın da bir yolunu bulmuşlardı. Ransome (1909)'ye göre en eski hikâyeler insanlığın hayatta kalma mücadelesini yansıtacak derecede ölçeklenmişti. Erken insanın ürettiği, tanrıları ve doğaüstü güçleri anlatan bu hikâyeleri nerdeyse bütün ulusların tarihinde buluyoruz. Dede Korkut hikâyeleri, Binbir gece masalları, Kızılderili hikâyeleri, İskandinav hikâyeleri, Yunan hikâyeleri vb. hep bu içerikte oluşmuştu. Yazının icadıyla hikâyeler daha alçak gönüllü hale geldi ve sıradan insanların hayatlarıyla daha bağlantılı oldu (McGarry,2014,s.57). Böylece mitolojik hikâyeler azalırken sıradan insanın hayatı yükselmeye başladı.Bir eğlence aracı olarak kullanılmaya başlanmasından itibaren ivme kazanan hikâyeler zamanla televizyonun ve internetin gelişmesiyle başka boyutlara ulaştı. Sosyal medya ağında yayınlanan hikâyeler ile kişisel hikâyeler zamanı başladı. Bunların dışında pek çok kez tartışıldığı üzere hikâyeler bir eğitim aracı olarak da kullanıldı.

### **2.2.3. Dünya’da ve Türkiye’de Hikâyelerin Kullanımı**

Tarihi kökleri çok eskilere dayanan hikâye yöntemi, her türlü gelişim ve dönüşüme rağmen özünü muhafaza etmeye ve öğretmenlerin vazgeçilmezi olmaya devam etmektedir (Akyol, 1999, s. 55). Çünkü hikaye, dil’in ortaya çıkışıyla birlikte başlamış ve dil gelişip insanlar arası etkileşim arttıkça de gelişmiş ve çeşitlenmiştir.

Yapılan çalışmalar eğitim materyalleri içinde en çok tercih edilen türün yazılı metinler olduğunu göstermektedir (Yazıcı, 2006, s. 229). Bunun en önemli nedeni, hikayelerin öğrencilerin problem çözme becerilerini, yaratıcılık becerilerini, hayal dünyalarını geliştirmesi, desteklemesi bununla da beraber dil gelişimi ve sosyal

yönlerini yukarıya taşımasıdır (Turgut & Kışla, 2015, s. 97). Ayrıca hikayelerin doğası gereği bilginin aktarılmasıyla beraber iknaya yönelik bir içerik de arz etmesi (Çalışkan, 2018, s. 6) hikayelerin derslerde kullanımını teşvik etmektedir. Öyle ki çocuklar, daha ilk dil kazandıkları dönemde öykü masal gibi hikayeleştirici anlatımlarla oluşturulan metinleri anlamaya ve içselleştirmeye başlamaktadırlar.

Pellegni ve Galda'ya göre de çocuklar sekiz yaş civarına ulaştığında hikâye detaylarının tamamını hatırlayabilecek kıvama gelmektedirler (Akt. Akyol, 1999, s. 55). Soyut konuları ancak somut nesnelleştirmelerle kavrayabilen 9-12 yaşlarındaki öğrenciler ise birçok soyut meseleyi hikâyeler yardımıyla anlayabilmektedirler. Hikâye kahramanları hayranlık beslenen bu yaş gruplarında ve 13-15 yaş gruplarında hikâyeler yardımıyla çeşitli örnekler sunulması öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve soyut kavramları, somutlaştırmalarını sağlamaktadır (Pakdemirli, 2011, s. 100). Bu erken yaştaki hikaye kavrayışının gelişimi, çocuklara ders anlatırken hikayelere başvurmanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin, edebi metinlerle kurduğu ilişki, evvela bir duygu ve düşünme eğitimi sürecidir. Bu durum, bir duyarlılık yükselmesine; kültür ve sosyal yönden bilinç kazanmaya imkan sağlamaktadır. Çünkü edebiyat, demokratik kültür yapısının inşa eden kazanımların adeta yaşatılarak, hissettirilerek davranışa dönüştürülmesini sağlayan bir etkinliktir (Öztürk & Otluoğlu, 2002, s. 175). Bunun için hikayeler, derslerde en çok başvurulan yazılı anlatım tekniği olagelmıştır.

Hikayelerin bir diğer özelliği ise şu an yaşanan zaman diliminden farklı bir zaman diliminde yaşamış insanları, olguları, olayları öğrenmek ve anlamak için öğrenme sürecinde oldukça işlevsel olmasıdır. Öğrenciler geçmiş zaman ve şimdiki zaman arasında köprüler kurma, zaman içindeki değişimleri, dönüşümleri görme, farklılaşan konuların izini sürme, her yaşantıyı kendi şartları içinde değerlendirme ve geçmiş olayların günümüzü şekillendirmesini anlayabilme noktasında edebi türlerden özellikle hikayeden büyük yardım görmektedirler (Sidekli, Tangülü, & Yangın, 2013, s. 322).

Hikâyelerin dijitalleştirilmesiyle beraber, hikayelere erişim imkanı kolaylaşmış ve hikayeler dünyanın hemen her yanına yayılmıştır (Özerbaş & Öztürk, 2017, s. 103). Bu sebeple eğitimciler eski bir yöntem olmasına rağmen hikaye kullanımından vazgeçmemekte bununla da beraber gelişim için yeni yeni teknikler geliştirmektedir. Bu ilgiyle hikayenin eğitim ortamlarında kullanımını dünyada ve Türkiye'de katlanarak



artmaktadır(Kocaman-Karoğlu, 2015). Bu durum, ağın Şartları gereği teknolojiyi de içine almakta ve büyük bir gelişim göstermektedir. Örneğin teknolojinin büyük gelişim göstermesi sonrası hikaye kullanımında "dijital hikaye/öykü" isimlendirmesiyle yeni yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Turgut & Kışla, 2015, s. 97).Bu da giderek sistemli bir hal alarak dijital teknoloji, bilgisayar ve illüstrasyon kullanımı ile birlikte “Bilgisayarlı İllüstrasyon Tekniği” gibi ileri dzeygeliŐmeler kaydetmiŐ ve dünya genelinde yayılmıştır. Fakat bu tür teknikler henüz Türkiye’de önemli bir ilerleme kaydedememiŐtir (Araz, 2010, s. 2). Türkiye’de derslerde daha çok klasik hikaye anlatımı tercih edilmekte, dijital hikaye kullanımı yeni yeni gelişim göstermektedir.

Dünya’da ise hikaye kullanımının örneklerine bakıldığında ABD’de New York niversitesi’nde Fen Bilimleri Eğitimi Grubu’na hazırlanan hikayelerle kimya ğretimi dikkat çekmektedir. Bu yöntem,BirleŐik Krallık’taki bazı okullarda uygulaması yapılan Kimya ğretiminin içeriği, hem kimyevi ilkeleri anlamlandırmak hem de dünyada kimyanın nasıl kullanıldığını anlatmak için hikaye türünü kullanmayı teşvik etmektedir. Ayrıca bu ğretim,“fen-teknoloji-toplum”mantalitesineuyarlanmıŐ bir Őekildeilerletilmekte ve öğrencilere geniş bir bakış açısı kazandırmaktadır. Ders esasında işlenen konularsagenellikle kavramsal ve toplumsal eğilimli olmaktadır. Bu yollada öğrencilerin fen bilimlerinin doğasını daha reel bir yaklaŐımlaanlayabilmeleri, “etkili fen okuryazarı”olabilmeleri ve daha motivasyonlu bir halde alıŐabilmelerihedeflenmektedir (Hughes, 2000 akt. Demircioğlu ve diğ., 2006).

Hikayelerin eğitim amaçlı kullanımlarıyla ilgili, Ranieri ve Bruni’nin (2012)bir banliyö bölgesinde mobil hikaye anlatımı ve gayri resmi eğitim isimli çalışması da oldukça dikkat çekicidir. Göçmenlerin katılımcı tutumlarını ve kendilerini ifade becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmada mobil hikâyelerin sosyal ve dil becerilerinin gelişimi üzerine etkileri incelenmiŐtir.

Sadik’in (2008) dijital hikaye anlatımı: anlamlı bir teknoloji entegrasyonu adlı çalışmasında dijital hikayelerin anlamlı öğrenmeye katkısı araştırılmıştır.

Sanjaya (2016) nın çalışması; hikaye temelli bir öğrenmenin multimedya etkileşimli öğrenme üzerine etkilerini incelemiŐtir.

Mich, Pianta ve Mana’nın (2013) yaptıkları çalışma ise hikâyelerin duyma engelli çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerine etkileri sorgulamıŐtır.

Walters ve diğerlerinin (2011) de yaptıkları çalışmayla öğretmenlerin uluslararası tecrübelerini yansıttıkları dijital hikâyeler üzerinden kültürel yeterlilikleri sorgulanmıştır.

Bunların dışında dünya genelinde farklı ülkelerde okullarda uygulanan dijital hikâye kullanımına ilişkin araştırmalara; okul öncesi kademesinden orta öğretim aşamasına kadar öğrencilerle yapılan eğitim çalışmalarına (Foley, 2013; Gyabak & Godina, 2011; Kocaman Karoglu, 2015; Verdugo & Belmonte, 2007), üniversite ve öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalar (Kocaman Karoglu, 2014; Yang & Wu, 2012), öğretmenler üzerinden yürütülen araştırmalar (Coutinho, 2010; Heo, 2009; Dogan & Robin, 2008; Sadik, 2008; Yüksel, 2011) ve dedeğişik seviyelerdeki dil eğitimi ile ilgili araştırmalar; (Norman, 2011) göze çarpmaktadır.

### **2.3. Sosyal Bilgiler ve Hikâye**

#### **2.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tanımı**

Sosyal bilgiler “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” (MEB, 2015; 51).

Safran (2015, s.7) tanımdan yol çıkarak dört boyutu tartışmıştır. Bunlardan birincisi bireyin sosyal kabuller içerisinde kendi varoluşunu gerçekleştirme çabasında olması, ikincisi sosyal bilimler bilgisiyle donatılmış bireyin eylemlerine vatandaşlık temelli yön verilmesi amacıyla eğitilmesi, üçüncüsü sosyal bilgilerin insanın sosyal ve fiziki çevresi arasındaki etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek zamansallığında incelediği ve dördüncüsü de bahsedilen görüşler çerçevesinde bütün bir anlayış birliğinden hareketle planlanmış bir ders olduğudur.

Çatak (2016)’a göre ise; evrensel ve milli değerleri bir arada barındırabilen, programın belirlediği yetenekleri hayata geçirebilen, farklı bilim alanlarından elde ettiği donanımla gelecekle ilgili vizyon geliştirebilen bireyler yetiştirmek üzere oluşturulmuş, değişen dünyaya göre pozisyon alabilen hareketli ve kompleks bir yapıdır.

Tanımlardan hareketle sosyal bilimlerden seçilen ve basitleştirilerek düzenlenen bilgiler bütünü olarak karşımıza çıkan sosyal bilgiler, öğrencileri küçük yaşta sosyal bilimlerin farklı alanlarıyla tanıştırır. Aktarılanlara göre sosyal bilgilerin asıl amacı öğrencileri gerçek yaşama hazırlamaktır. 21. Yüzyılın gerektirdiği hatta zorunlu kıldığı

üst düzey becerilerin kullanılacağı yer gerçek Dünya'dır. Bu tarz bir yaklaşımda öğrenme ancak öğrencileri Dünya'nın gerçek problemleriyle karşılaştırmak ve yapay bir öğrenmeden çok otantik bir öğrenmenin temel alınmasıyla mümkün olabilir. Bunun için yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri eğitim programlarında dikkat çekmiş ve bahsedilen beceriler Sosyal bilgiler dersinin ana hedeflerinden biri olarak kendini göstermiştir (Özden,2016).

Sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencileri sosyal yaşama uyum sağlayan ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumlara göre hazırlayan bir yurttaşlık eğitimi (Öztürk vd,2002), insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alır. Çünkü,“Sosyal bilgiler küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar”(Doğanay,2005).

### **2.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı**

“Sosyal bilgiler öğretiminin amaçları geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir”(Barth ve Demirtaş,1997). Farklı ülkelerin öğretim programlarında bu becerilerin kazandırılması için farklı görüşler ileri atılmıştır. “NCSS, bu konuda bir uzlaşma sağlamak amacıyla 1970 yılında yayınladığı öğretim klavuzunda şu dört amacı önermiştir: (a) insanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisi geliştirme; (b) bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma; (c) inanç ve değerleri yorumlama becerisini geliştirme; (d) vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama”(Barth, 1991; Akt. Öztürk ve Deveci, 2016).

Ülkemiz özelinde bakıldığında; Türkiye Cumhuriyetinde yaşayan, birbirlerine Atatürk milliyetçiliği ile bağlı, cumhuriyetin kazanımlarına sahip çıkan; geleneksel değerlerimizin olumlu yanlarını muhafaza eden bununla birlikte çağdaş ve evrensel değerleri kabul etmeye hazır yeni nesiller yetiştirmek sosyal bilgiler eğitiminin başlıca amaçlarındandır(Safran,2015). Bu bakış açısına göre bireylerin topluma ve içinde yaşadığı çağa karşı bir ödev ahlakı içerisinde yetiştirilmesi gerekir. Hem kendi kültürünü muhafaza edebilen hem de çağın getirdiği yenilikleri özümseyebilen bireylerin yetiştirilebilmesi sosyal bilgiler programının başarısına bağlıdır.

1998 öğretim programıyla başlayan ve bütüncül bir bakış açısıyla planlanan sosyal bilgiler dersiyle ilgili 4 ana bölümde 28 genel amaca yer verilmiştir. Bunlar; sosyal ilişkiler yönünden; özelde yerel çevreyi, genelde dünyayı tanıma becerisi yönünden; ekonomik yaşam becerisini geliştirme yönünden ve vatandaşlık ödevi yönünden amaçlar olarak sıralanırken 2005 programında 17 genel amaca yer verilmiştir. En çok vatandaşlık temasına dikkat çekilmiştir(Akpınar ve Kaymakçı,2012).

Buna göre sosyal bilgiler müfredatının en temel amacı öğrencinin içinde yaşadığı topluma uygun bir kimlik kazanmasını sağlamaktır. Bu sosyal kimliğin en bariz emaresi de iyi bir vatandaş olmaktır. İyi vatandaşlıktan kasıt bireyin vatandaşlık ödevlerini bilmesi ve bunları yüksünmeden yerine getirebilecek bir bilinçle yetişmiş olmasıdır.

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin gerek kendisine, gerekse ailesine, çevresindeki diğer insanlara, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu ve özellikle toplumsal çevresine etkili bir biçimde nasıl uyum yapılacağını öğretir (Sözer,1998,s.20).

Yukarıda verilen genel amaçların yanı sıra sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları MEB tarafından 2018’de şöyle belirtilmiştir.

“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; 1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri, 2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları, 3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri, 4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri, 5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri, 6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları, 7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, 8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları, 9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları, 10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları, 11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, 12. Bilimsel düşünmeyi

temel olarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlaki gözetmeleri, 13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri, 14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri, 15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri, 16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri, 17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri, 18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.”

Belirlenen evrensel amaçlarla etkin vatandaşlar yetiştirilirken ulusal amaçlar da unutulmamalıdır. Gittikçe daha çok küreselleşen dünyada güçlü kültürün diğerleri üzerinde baskın olmaya başladığı günümüzde sosyal anlamların hızla değiştiği ayrımına varılmalı ve sosyal bilgilerin geleneğin süzgecinden gelen milli kültürün yaşatılması bakımından hayati bir önem taşıdığı göz ardı edilmemelidir (Öztürk, Keskin, Otluoğlu, 2002).

### **2.3.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Hikâye Kullanımı**

Eğitimde hikâyeleri kullanmak yeni bir yöntem değildir. Hikâyeleri kullanmak, iyi hikâyelerin ve etkili hikâye anlatımının temel unsurlarına odaklanmak ve bunları vurgulamaktır (McDanold,2009,s.120). İyi bir hikâye okuyucuyla duygusal bir bağ kuran hikâyedir. Öğrenciler duygusal olarak bağ kurduklarında öğrenme gelişir(Yang ve Damasio 2007,s.186).

Bir eğitmen, hikâyenin amacına ve seçimine rehberlik etmek için öğrencilerin kişisel deneyimlerini kullanarak duygusal yatırımları besleyebilir(McNett,2016,s.185). Geniş tabanlı bir içeriği bulunan sosyal bilgiler dersi de hikâyelerin öğretim amaçlı kullanılabilmesine uygun bir atmosfer oluşturur. Sosyal bilgiler dersi için tasarlanacak hikâyeler öğrencilerin karakterle empati geliştirebileceği hikâye formlarında oluşturulduğunda pedagojik fayda da oluşacaktır.

Pek çok araştırmacıya göre hikâyelerde gerçek içeriği yansıtmak yararlı olabilir. Ancak kurgusal hikâyelerin de eğitimde başarıyı getirdiğine dair pek çok çalışma vardır.

Bu görüşe sosyal bilgiler – edebiyat ilişkisinin günümüzde sosyal bilgiler reformcuları tarafından savunulan yeni sosyal bilgiler kavramıyla da uyum içinde olduğuna inanan McGowan ve Guzzetti,(1991); (Çev. Doğanay) de katılmaktadır.

Öztürk ve Otluoğlu(2002)'na göre hikâyelerin ders aracı olarak kullanıldığı sosyal bilgiler öğretiminde, öğrenciler klasik öğretim yöntemine göre; hoşlanma, kendini daha rahat hissetme, kişiliğine katma, anlama/anlatma, hatırlama, öğrendikleriyle bağ kurma gibi duyuşsal davranış özellikleri ve bilişsel yeterlilikler bakımından kendilerini daha da yetkinleşmiş görmektedir.

Mertol(2009,s.2) da, sosyal bilgiler dersinde ders kitaplarının yanında edebi kitaplardan ve yazılı ürünlerden yararlanmak ve bu amaçla kolayca bulunabilecek öykü, roman, şiir, biyografi, drama vb kitaplardan yararlanmanın öğrenmeyi zenginleştirmenin yanı sıra öğrencilerin anlama düzeylerini de geliştireceğine dikkat çekmiştir.

Ayrıca, Demir(2011,s.263) özel olarak tasarlanmış hikâyelerin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ilgili kazanımlara, değerlere ve becerilere ulaşılmasında önemli rol üstlenebileceğini vurgulamıştır.

Hikâyelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması ulusal ve uluslararası birçok araştırmada öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle sosyal bilgiler dersindeki konuların soyut olma durumundan somut olma durumuna geçmesini sağlamak ve öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmesi için hikâyeye destekli sınıf içi etkinliklerden yararlanılmalıdır (Sidekli ve Yangın, 2013,s.311).

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grupları, deneysel süreç, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler dersinde interaktif ve bütünleşik ünite hikâyelerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, iç ve dış geçerliği birlikte koruyan nicel araştırma yöntemlerinden Solomon dört grup modeli kullanılmıştır.

Nicel araştırmalar, önemli kontrol koşulları altında sayısal bilgilerin sistematik olarak toplanmasını ve bu bilgilerin kullanılarak analiz edilmesini içerir.

Sert bilim sayılabilecek nicel araştırma, tümdengelimli akıl yürütmeyi (genel ilkelere belirli bir tahmin geliştirmek), mantık kurallarını ve insan deneyiminin ölçülebilir niteliklerini vurgulama eğilimindedir. Nicel araştırma yöntemlerinden Solomon dört grup modeli, yansız atama ile oluşturulmuş iki deney ve iki kontrol grubunun birlikte bulunduğu bir modeldir. Deney öncesi ölçümler yani ön testler sadece bir deney, bir kontrol olmak üzere iki grupta yapılırken, son testler tüm gruplarda uygulanır. Bu desen, bilimsel değeri en yüksek denemelerden olan gerçek deneme desenlerinden biridir (Karasar, 2016). Solomon deneysel desen, ön test işlemlerinin uygulandığı ve uygulanmadığı deney ve kontrol gruplarının olmasıyla örneklem sayısının fazla olması ve farklı birçok çeşit istatistiksel analiz yapılmasını sağlamasından dolayı araştırmada uygulanan yöntemin etkisinin tespit edilmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2014).

2x2 faktöryel desenin özel bir hali olan bu desende katılımcılar rastgele atama ile dört gruba atanır. Ön testler ve deneysel işlemler gruplara göre çeşitlilik gösterir. Son

test tüm gruplara uygulanır (Creswell,2017). Burada “A” ile bağımsız değişkenin etkisi, “B” ile deney öncesi ölçmenin etkisi ve “AB” ile ise ikisinin etkileşimleri (ön testin yapılıp yapılmayışının deney ve kontrol gruplarındaki son test puanlarını nasıl etkilediği) görülebilir (Karasar,2005).

“Deneklerin rastgele seçilmesi, her bireyin çalışmaya dâhil olma ve denemenin başlamasından önce her iki grup için test değişkenlerini eşitleme şansı olduğu anlamına gelir. Kontrol, geçerli çıkarım için tehditlerin ortadan kaldırılmasını içerir. Çalışmadaki deneklerin bazılarını deney uygulanır (deney grubu) ve bazılarını uygulanmaz (kontrol grubu), diğer tüm faktörler ve koşullar her iki grup için aynıdır. İyi kontrol edilen bir çalışma, araştırmacının deneysel müdahalenin etkisini daha kolay bir şekilde belirlemesine izin verir ve böyle bir çalışmanın sonuçlarının benzer bir ortama ve topluma genelleştirilebilir olduğunu gösterir”(Salkind, ve Rainwater,2006,s. 234).

**Tablo 6.** Salkind, ve Rainwater, (2006) a göre Solomon dört gruplu model

| 1.Aşama                      | 2.Aşama    | 3.Aşama    | 4.Aşama   |
|------------------------------|------------|------------|-----------|
| Katılımcılar rastgele atanır | Ön test    | Deney      | Son test  |
| Deney1 grubu                 | uygulanır  | uygulanır  | uygulanır |
| Katılımcılar rastgele atanır | Ön test    | Deney      | Son test  |
| Kontrol 1 grubu              | uygulanır  | uygulanmaz | uygulanır |
| Katılımcılar rastgele atanır | Ön test    | Deney      | Son test  |
| Deney 2 grubu                | uygulanmaz | uygulanır  | uygulanır |
| Katılımcılar rastgele atanır | Ön test    | Deney      | Son test  |
| Kontrol 2 grubu              | uygulanmaz | uygulanmaz | uygulanır |

Bu tasarım, belirli sonuç türlerinden hangi faktörlerin sorumlu olabileceğini belirlemek için karşılaştırma olanağı sunar. Bu yönüyle çalışmanın amacına ulaşmak için güçlü bir tasarımdır, çünkü yüksek bir iç geçerliliğe sahiptir.Bu da test sonrası gözlemlenen varyasyonları daha büyük bir güvenle sonuçlandırılabilme yeteneğini ortaya koyar.

Çünkü Solomon deney tasarımının iki deney grubu ve iki kontrol grubu vardır. Denekler, deney gruplarına müdahaleden önce grupların denliğini garanti eden her grupta rastgele atanır. Deney,tarihin etkilerini azaltmak için her iki deney grubuna da eş zamanlı olarak uygulanır.Her grup, değişken uygulama için gözlenir.



Deney ve kontrol gruplarının birincilerine ön test uygulanırken diğerlerine uygulanmaz. Araştırmacı daha sonra deneyin nasıl bir etki yarattığını belirlemek için bağımlı değişkeni bir kez daha (son test) gözlemler. İyi tasarlanmış bir deneyde, kontrol ve deney grupları arasındaki tek fark deneyin etkileri olmalıdır(Salkind, ve Rainwater, 2006, s. 234).

Müdahale ve kontrol grupları arasındaki farkı incelemek için grupların sosyo-demografik, başarı ve tutum değişkenleri açısından benzer özelliklere sahip olmaları gerekir.

Sunulan çalışmalar için istatistiksel önlemler şu anlamlara gelir: Varyans analizi (ANOVA), iki veya daha fazla grup arasındaki nicel değişkenlerin ortalamalarını karşılaştırmak için bir anlamlılık testidir.

Bağımsız gruplar ve bağımlı gruplar t-testi, sadece iki grup ile kullanılır. Grupların değişkenliğini karşılaştırmak için işe koşulan anlamlılık testleridir.

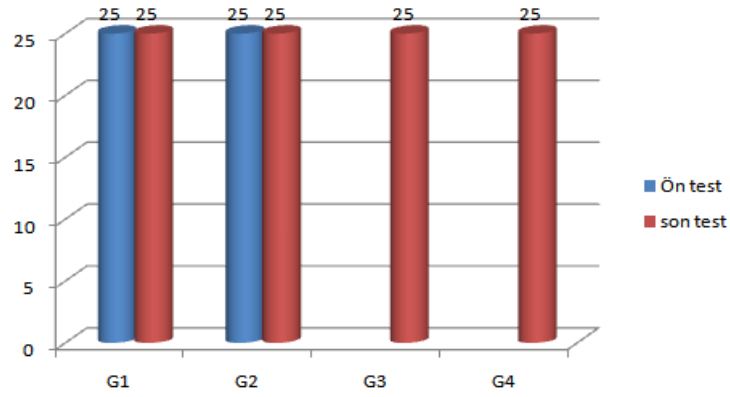
Anlamlı testler bağlamında p değeri, ilgili popülasyonda ya da çalışma örneğinde belirli bir farkın görülme olasılığını temsil eder. Küçük p değeri istatistiksel olarak anlamlılığı ifade eder (Kul, 2014,s11).

Sonraki aşamada analizlerin sonuçlarına ulaşılmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

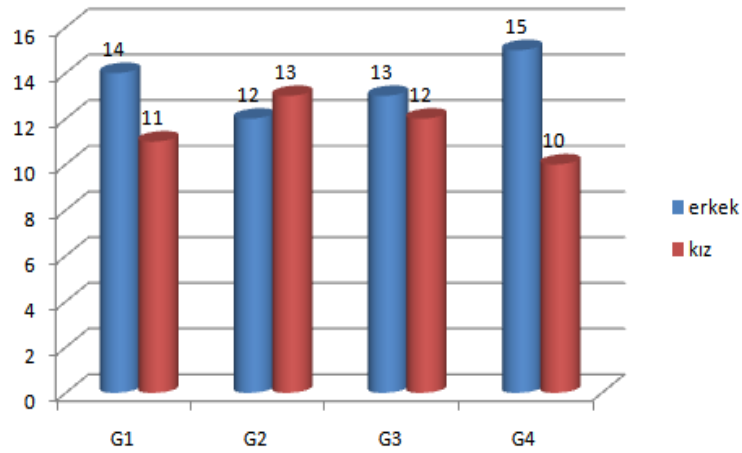
Büyüköztürk vd.(2016) evreni hedef ve ulaşılabilir evren olarak tanımlamıştır. Hedef evrene ulaşmak mümkün olmadığından araştırma ulaşılabilir evren sınırlarında yapılmalıdır. Araştırmacının çalışmasını sağlıklı yürütebilmesi için en gerçekçi yol budur. Araştırmanın evrenini Sivas ili merkez ilçede yer alan 6. Sınıf öğrencileri oluştururken çalışma grubu iki ortaokulda 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenimini sürdüren öğrencilerden oluşmuştur. Böylece basit rastgele örnekleme yoluyla seçilen katılımcıların seçilme şansı eşit olmuştur. Araştırma etiği gereği rumuzla isimlendirilen katılımcıların temel bilgileri ve özellikleri grafiklendirilmiştir.

**Grafik 1.**Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Katılımcıların Dağılımı



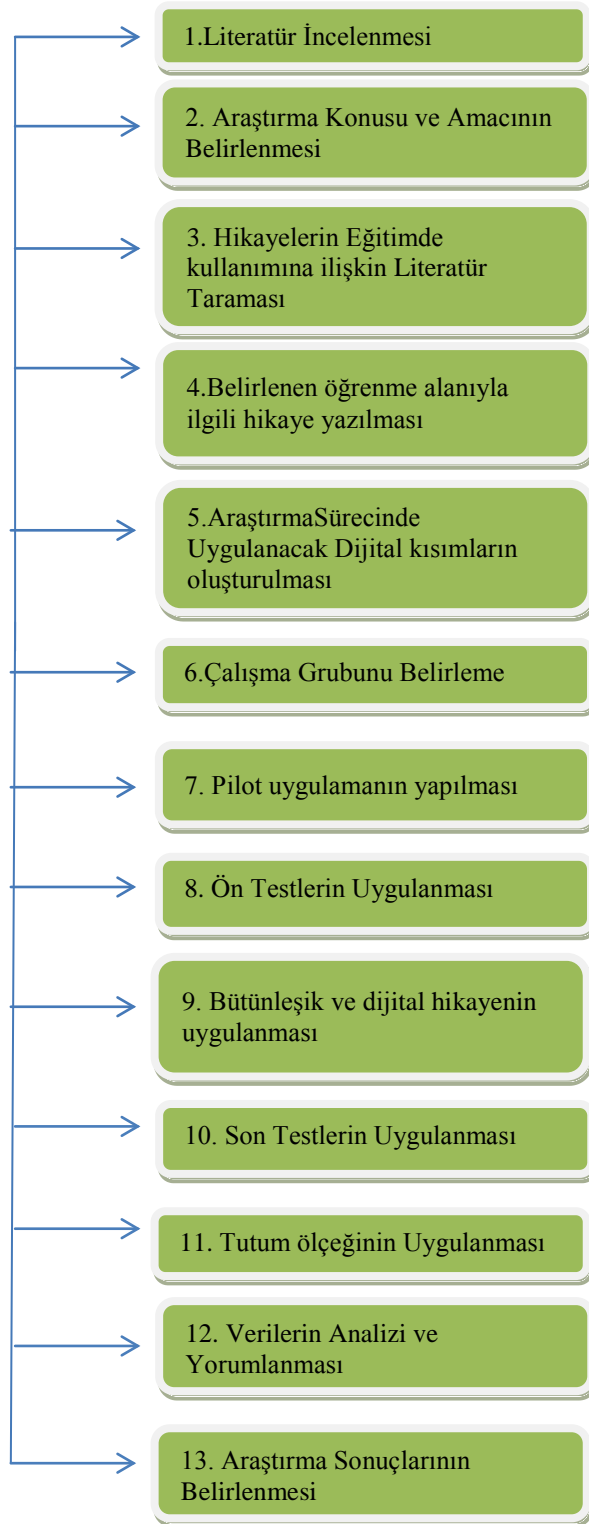
Araştırma sonuçlarının sağlıklı oluşabilmesi için deney ve kontrol grupları sınıf mevcutları dikkate alınarak 25'er öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Deney bir G1, Kontrol bir G2, Deney iki G3 ve Kontrol iki G4 olarak grafize edilmiştir. Ön test ve son testlere katılan grupların dağılımı grafikteki gibidir.

**Grafik 2.** Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı



Deney bir grubunu (G1) 11 kız, 14 erkek öğrenci oluştururken, Kontrol bir grubunu (G2) 13 kız, 12 erkek öğrenci oluşturmuştur. Deney iki grubunda (G3) 13 erkek 12 kız, kontrol iki grubunda (G4) ise 10 kız 15 erkek öğrenci bulunmaktadır.

### 3.3.Araştırma Süreci



**Grafik 3.**Araştırma Süreci

### **3.3.1. Dijital Hikâye Geliştirme Süreci**

Dijital Hikâye geliştirme sürecinde Movie Makerprogramını kullanılmıştır. Bulut tabanlı bir video düzenleme sistemi olan Movie Maker dijital hikâyeler oluşturulabilen araçlardandır. Program; başlıklar, geçişler, müzik, ses ve özel efektlerin kullanılabilirdiği bir Windows Vista özelliğidir. Tek bir uygulama olması ve sürükle bırak mantığıyla çalışması sebebiyle herhangi bir programlama dili bilmeden kolaylıkla videolar hazırlanabilir. Bu açıdan e-öğrenme içerikleri geliştirmek ve uygulamak için de oldukça elverişlidir.

“E- öğrenme içerikleri, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik ürünleri kullanmaya sevk edilmesiyle sosyal bilgiler derslerinin çoklu ortam, hipermedya gibi araçların kullanıldığı, daha verimli, kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin etkin olarak işe koşulduğu dersler olması bakımından önemlidir”(Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014,s.335).

### **3.3.2. Tasarlama ve Geliştirme Aşamaları**

Hikayelerin yazılması ve dijital olarak tasarlanması araştırmanın önemli bir bölümünü teşkil etmektedir. Bu süreçte;

- Hikaye edilecek öğrenme alanına karar verilmiştir.
- Ortaokul6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında Tarihe Yolculuk öğrenme alanının araştırmanın yapılacağı zaman ve içerik bakımından dijital hikaye için uygun olduğu düşünülmüştür.
- Öğrenme alanının bütün kazanımlarını kapsayacak şekilde interaktif ve dijital hikaye treatmentı yazılmıştır.
- Treatment evresinde uzman görüşü alınarak hikâye yazımı tamamlanmıştır. Yazımdan sonra tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur.
- Dijital hikâye oluşturmak için Movie Maker programı tercih edilmiştir.
- Hikâye atmosferinde yer alan karakterler çizilmiş, hikâye seyri boyunca karakterlerin uğrak noktaları resmedilmiştir.
- Hikâyenin belli kısımları seslendirilmiş diğer kısımları öğrencilerin okuması için metin olarak bırakılmıştır.
- Dijital hikâye oluşturma sürecine geçilmiştir.

### **3.3.3. Tarihe Yolculuk İle İlgili Tasarlanan Hikâyelerin Uygulanması**

Oluşturulan dijital hikâyelerde uzman görüşü ve onayı alındıktan sonra pilot uygulama sürecine başlanmıştır. Pilot uygulamada 40 soruluk bir test oluşturulmuş madde güçlük endeksi, geçerlik, güvenilirlik sağlandıktan sonra öntest ve son test hazırlanmıştır. Çalışma grubuna ön test yapıldıktan sonra takip eden uygun ders saatlerinde dijital hikâye uygulanmıştır. Uygulama süresi toplamda dört haftadır. Deney 1 ve deney 2 gruplarına uygulanan dijital hikâyenin ardından son test aşamasına geçilmiştir. Son testlerle birlikte Deney bir ve Kontrol bir gruplarına ön tutum ölçeği uygulanırken bütün gruplara son tutum ölçeği uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesiyle araştırma süreci tamamlanıp analiz sürecine geçilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada sosyal bilgiler tutum ölçeği ve başarı testi kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin bilgiler şöyledir;

#### **3.4.1. Tutum Ölçeği**

Bu çalışmanın metodolojisi, çalışmanın amacını ve hedeflerini karşılamak ve araştırmanın araştırma sorularını cevaplamak için iki veri toplama aracı gerektirmiştir.

Bunlardan ilki müdahale öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan tutum ölçeğidir. Ölçek(Çalışkan, 2008) tarafından geliştirilmiş olup 5’li likert tipindedir. Toplamda 33 maddeden oluşan ölçekte analiz sonuçları aritmetik ortalamalarla ilgilidir. Ölçeğin iç tutarlılık sınavında Cronbachs’ Alpha güvenilirlik katsayısı ,93 olarak hesaplanmıştır. Olumlu ve olumsuz maddelerde aritmetik ortalamanın 5’e ne kadar yakın olup olmadığına bakılmıştır. Veri analizi için random olarak belirlenen 2 devlet okulunun 6. sınıfta bulunan öğrencilerine 107 ölçek verilmiş, tamamlanmadığı için 7 ölçek silinmiş ve bu nedenle 100 ölçek analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin yeterlik düzeyi araştırmacı tarafından yapılan istatistiki işlemlerle elde edilmiş geçerlik ve güvenirlüğün yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada gerçekleştirilen pilot uygulamada ölçeğin iç tutarlılık sınavında Cronbachs’ Alpha güvenilirlik katsayısı ,76 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin alt boyutları Tablo7’de belirtildiği gibidir:

**Tablo 7.** Tutum ölçeği maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı

| <b>Ölçeğin Alt Boyutları</b> | <b>İlgili Maddeler</b>             |
|------------------------------|------------------------------------|
| Düşünme                      | 1,5                                |
| Gerçek yaşam                 | 2,10,13,14,16,28,29                |
| Merak ve ilgi                | 4,5,7,9,10,12,17,21,22,24,27,30,32 |
| Yoğunluk ve zorluk           | 3,6,18,19,31,33                    |
| Çevre bilinci                | 8                                  |
| Araştırma                    | 20,26                              |
| Başarı ve güven              | 23,25                              |

### **3.4.2. Akademik Başarı Testi**

Çalışma metodolojisi gereği araştırmanın hedeflerini karşılamak için Sosyal bilgiler dersinde interaktif ve bütünleşik hikayelerin başarıya etkisini sınamak üzere başarı testi oluşturulmuştur. Kazanımların tamamına hitap eden testte Tarihe Yolculuk ünitesinin bütün konularına ilişkin en az bir soru hazırlanmıştır. Araştırmacı testin hazırlanmasında ders kitabı mihver olmak üzere farklı kaynaklardan yararlanmıştır. Çoktan seçmeli hazırlanan testte sorular dört seçenektir. Pilot olarak hazırlanan testin soru havuzunda 40 soru yer almıştır. 40 sorudan oluşan bu testin KR20 güvenilirlik katsayısı ,85 olarak tespit edilmiştir. Testin güvenilirliğini ölçmek için araştırma gruplarına benzer iki okulda 100 öğrenciyle uygulama yapılmış analiz sonuçlarına göre uzman görüşleri alınarak nihai hali 25 soruluk bir teste dönüştürülmüştür. Testin nihai halinin KR20 güvenilirlik katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır.

### **3.5.Verilerin Toplanması**

Solomon dört gruplu tasarıma göre, katılımcılar deneyin başlangıcında istatistiksel denklığı artırmak için dört gruptan birine rastgele atanmışlardır. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına geçmişin ve olgunlaşmanın etkisini görmek için öntest ve ön tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney gruplarına uygulanan dijital hikâyeden sonra bütün gruplar son test ve son tutum ölçeğine tabi tutulmuştur.

### **3.6. Veri Analizi**

Veri analizinde istatistiki aşamalar nicel boyutta çalışılıp aşağıda gösterilmiştir.

#### **3.6.1. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmanın hedefleri özelinde cevapları aranan problemlere ilişkin elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programında istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri ve sosyal bilgiler tutumları arasında müdahale öncesinden sonrasına olan değişimlerin karşılaştırılması amacıyla tek değişkenli tekrarlı ölçümler için ANOVA testinden yararlanılmıştır. Tutum ölçeği ve akademik başarı testi; ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. t testi gruplar arasında oluşan farkın şans faktörünü ya da istatistiksel anlamını gösterir (Büyüköztürk vd,2006).

Yine deney ve kontrol gruplarının kendi içinde başarı ve tutum açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. (Büyüköztürk vd.2006) bu testin birbiriyle ilişkili örneklemeler arasındaki farkın sıfırdan anlamlı olup olmadığını göstermek için kullanıldığını söylemişlerdir. Onlara göre; “Birbiriyle ilişkili ikili örneklemelerin ortalamasının anlamlı olup olmadığı bu yolla test edilebilir.”

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında Sosyal bilgilerde bütünleşik ve dijital hikâyelerin etkililiği araştırılmıştır. Bu kapsamda;

#### 4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Testi Sonuçları

Deney başlangıcında grupların eşitliğini değerlendirmek ve ön testteki iki grup arasındaki farkları karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. İnteraktif ve bütünleşik hikâyeye dayalı öğrenmenin yürütüldüğü deney grubu ve geleneksel metodun uygulandığı kontrol grubu arasında müdahale öncesi ön test olarak başarı ölçeği kullanılmış ve grupların birbirine denk olduğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda yalnızca ölçeği doldurmayan öğrenciler araştırma dışında tutulmuştur. Sonuçlar tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının akademik başarı ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Grup      | N  | $\bar{x}$ | Ss       | Sh      | sd | p    |
|-----------|----|-----------|----------|---------|----|------|
| Deney 1   | 25 | 53,2000   | 14,89966 | 2,97993 | 48 | ,446 |
| Kontrol 1 | 25 | 56,1600   | 12,19180 | 2,43836 |    |      |

p> ,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi müdahale öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Grupların benzer olduğu (p>,05) sonucunda bulgulanmıştır. Deney öncesi grupların tutum skorları) eşit düzeydedir. Buna göre grupların birbirine denk olması çalışmanın amacına uygunluk teşkil etmektedir.



Araştırmanın 1.alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin Sosyal bilgiler akademik başarı ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için bağımlı gruplar t-testi uygulanmış, etki değeri hesaplanmış ve ilgili analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Deney 1 grubunun başarı ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Test    | N  | $\bar{X}$ | Ss       | Sh      | sd | p    |
|---------|----|-----------|----------|---------|----|------|
| Öntest  | 25 | 53,2000   | 14,89966 | 2,97993 | 24 | ,000 |
| Sontest | 25 | 71,680    | 15,6916  | 3,1383  |    |      |

$p < ,05$

Ünite hikâyesine dayalı öğrenme yaklaşımının sınındığı Deney 1 grubunda başarı ön test ortalaması 53 iken deney sonrasında 71’e yükselmiştir. Buna göre ünite hikâyesi deney grubunun lehine anlamlı bir artışa yol açmıştır.

Araştırmanın 2.alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal bilgiler akademik başarı ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için bağımlı gruplar t-testi uygulanmış ve ilgili analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Kontrol 1 grubunun başarı ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Test    | N  | $\bar{X}$ | Ss       | Sh      | sd | p     |
|---------|----|-----------|----------|---------|----|-------|
| Öntest  | 25 | 56,160    | 12,19180 | 2,43836 | 24 | 1,000 |
| Sontest | 25 | 56,160    | 13,3407  | 2,6681  |    |       |

$p > ,05$

Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin deney öncesi başarı testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=56,160$ ) iken deney sonrasında ( $\bar{X}=56,160$ ) olarak gerçekleşmiştir. Veriye göre Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin başarı testi ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir( $p>0.05$ ). Buna göre Kontrol 1 grubu ön test ve son test açısından farklılaşmamıştır.

Araştırmanın 3.alt problemi olan “Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Sosyal bilgiler akademik başarı testi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunu cevaplamak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının başarı son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Test     | N  | $\bar{X}$ | Ss      | Sh     | sd | p    |
|----------|----|-----------|---------|--------|----|------|
| Ön test  | 25 | 71,680    | 15,6919 | 3,1383 |    |      |
| Son test | 25 | 56,160    | 13,3407 | 2,6681 | 48 | ,000 |

p< ,05

Tabloya göre, deney sonrası deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur(p<0.5.) Müdahale sonrası deney grubunun tutum skorları (X=71,68) kontrol grubuna göre (X =56,16) daha yüksek gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle müdahale, deney grubu öğrencilerinin lehine sonuçlanmıştır.

Araştırmanın 4.alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal bilgiler akademik başarı testi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? sorusunu cevaplamak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının başarı son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Test     | N  | $\bar{X}$ | Ss      | Sh     | sd | p    |
|----------|----|-----------|---------|--------|----|------|
| Ön test  | 25 | 74,960    | 15,7810 | 3,1562 |    |      |
| Son test | 25 | 59,200    | 17,0098 | 3,4020 | 48 | ,001 |

p< ,05

Tabloya göre; Deney 2 grubu ile Kontrol 2 grubunun son test skorları arasında (p<0.05) anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Kontrol grubunun başarı değeri son test puan ortalaması ( $\bar{X}$ =59,20) iken 2. Deney grubunun ortalaması ( $\bar{X}$ =74,96) olarak gerçekleşmiştir. Veri müdahalenin, deney grubu lehine ortalamayı yükselttiğini göstermektedir.

Araştırmanın 5.alt problemi olan “Birinci deney ve kontrol grubu ile ikinci deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal bilgiler akademik başarı testi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Sorusunu cevaplamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış, ulaşılan analiz sonuçları Tablo 13 ve 14’de verilmiştir.

**Tablo 13.** Deney 1 grubu, Kontrol 1 Grubu, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının başarı son test puanlarına ilişkin ortalama sonuçları

|               | N   | $\bar{X}$ | Ss      | Sh     |
|---------------|-----|-----------|---------|--------|
| Deney 1 (a)   | 25  | 71,680    | 15,6916 | 3,1383 |
| Kontrol 1 (b) | 25  | 56,160    | 13,3407 | 2,6681 |
| Deney 2(c)    | 25  | 74,960    | 15,7810 | 3,1562 |
| Kontrol 2 (d) | 25  | 59,200    | 17,0098 | 3,4020 |
| Toplam        | 100 | 65,500    | 17,2524 | 1,7252 |

**Tablo 14.** Deney 1 grubu, Kontrol 1 Grubu, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının başarı son test puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

|               | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F     | p    | Anlamlı Fark         |
|---------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|----------------------|
| Gruplar Arası | 6365,240        | 3  | 2121,747           | 8,817 | ,000 | a-b,                 |
| Gruplar içi   | 23101,760       | 96 | 240,643            |       |      | a-d,                 |
| Toplam        | 29467,000       | 99 |                    |       |      | b-c,<br>c-a,<br>c-d, |

$p < ,05(a: \text{Deney 1}, b: \text{Kontrol 2}, c: \text{Deney 2}, d: \text{Kontrol 2})$

Tablo 13 ve Tablo 14’e göre, Deney 1 ve Kontrol 1 grubu ile Deney 2 ve Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir( $p < 0.05$ ). Bu anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucuna göre, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=71,68$ ), ile Kontrol 1 grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=56,16$ ), arasında ve Kontrol 2

grubu ( $\bar{X}=59,20$ ) ve Deney 2 öğrencilerinin son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=74,96$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin başarı testine yönelik son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=74,96$ ) ile Kontrol 1 ( $\bar{X}=56,16$ ) grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında da anlamlılık saptanmıştır. Öte yandan, Deney 1 ve Deney 2 grubu ile Kontrol 1 ve Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin “Başarı Testi”nin deneysel işlem sonrasında uygulanması ile aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan grubun Deney 2 grubu ( $\bar{X}=74,96$ ) olduğu ve en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise Kontrol 1 ( $\bar{X}=56,16$ ) olduğu belirlenmiştir.

#### 4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sonuçları

Araştırmanın 6. alt problemi olan “Deney 1 ve Kontrol 1 grubu öğrencilerinin Sosyal bilgiler tutum testi ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonucu ulaşılan bulgulara Tablo 15’de yer verilmiştir.

**Tablo 15.** Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının tutum ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Test     | N  | $\bar{X}$ | Ss     | Sh     | sd | p    |
|----------|----|-----------|--------|--------|----|------|
| Ön test  | 25 | 3,1127    | ,15807 | ,03161 | 48 | ,711 |
| Son test | 25 | 3,0945    | ,18563 | ,03713 |    |      |

p> ,05

Tablo 15 incelendiğinde, deneysel işlem öncesi “Tutum Testi”nin Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilere uygulanması ile elde edilen ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (p>0.05). Buna göre, deney grubunun (N=25) başarı değerine ilişkin ön test puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}= 3,1127$ ) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin (N=25) tutum testine ilişkin ön test puanlarının ortalamasına ( $\bar{X}= 3,0945$ ) yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda, deney ve kontrol gruplarının işlem öncesinde tutumlar açısından denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 7. alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin Sosyal bilgiler tutum testi ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için bağımlı gruplar t-testi uygulanmış, etki değeri hesaplanmış ve ilgili analiz sonucu Tablo 16’ da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Deney 1 grubunun tutum ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Test     | N  | $\bar{X}$ | Ss     | Sh     | sd | p    |
|----------|----|-----------|--------|--------|----|------|
| Ön test  | 25 | 3,1127    | ,41445 | ,08289 | 24 | ,000 |
| Son test | 25 | 3,6921    | ,15807 | ,03161 |    |      |

p< ,05

Tablo 16 incelendiğinde, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin tutum testine ilişkin deneysel işlem öncesi ve sonrası ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin tutumlarına ilişkin ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde öğrencilerin tutumlarına ilişkin ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$ = 3,112) iken deneysel işlem sonrasına ilişkin son test puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}$ = 3,692)’e yükseldiği görülmüştür. Elde edilen bu anlamlı fark Deney 1 grubu öğrencilerinin başarı değerine ilişkin son test puanları lehine olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın 8. alt problemi olan “Kontrol 1 grubu öğrencilerinin Sosyal bilgiler tutum testi ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için bağımlı gruplar t-testi uygulanmış ve ilgili analiz sonucu Tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Kontrol 1 grubunun tutum ön test ve son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Test     | N  | $\bar{X}$ | Ss     | Sh     | sd | p    |
|----------|----|-----------|--------|--------|----|------|
| Ön test  | 25 | 3,0945    | ,38351 | ,07670 | 24 | ,000 |
| Son test | 25 | 3,6000    | ,18563 | ,03713 |    |      |

p< ,05

Tablo 17 incelendiğinde, Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin tutum testine ilişkin ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin tutum testine ilişkin ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde öğrencilerin tutum testine ilişkin ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=3,09$ ) iken deneysel işlem sonrasında tutum testine ilişkin son test puanlarının ortalamasına ( $\bar{X}=3,60$ ) göre yükseldiği belirlenmiştir. Buna göre Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test sonuçları tutumun olumlu yönde değiştiğini göstermiştir.

Araştırmanın 9. alt problemi olan “Deney 1 ve Kontrol 1 grubu öğrencilerinin Sosyal bilgiler tutum testi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonucu ulaşılan bulgulara Tablo 18’de yer verilmiştir.

**Tablo 18.** Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Test     | N  | $\bar{X}$ | Ss     | Sh     | sd | p    |
|----------|----|-----------|--------|--------|----|------|
| Ön test  | 25 | 3,6921    | ,41445 | ,08289 | 48 | ,419 |
| Son test | 25 | 3,6000    | ,38351 | ,07670 |    |      |

$p > ,05$

Tablo 18e göre; deneysel işlemin ardından, “Tutum Testi”nin Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilere uygulanması ile elde edilen son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır ( $p > ,05$ ). Deney 1 grubunun (N=25) başarı değerine ilişkin son test puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}=3,69$ ) Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin (N=25) tutum testine ilişkin son test puanlarının ortalamasına ( $\bar{X}=3,60$ ) yakın olduğu görülmektedir. Buna göre iki grup arasında öğrenci tutumlarının son test puan ortalamaları birbirine denk gerçekleşmiştir.

Araştırmanın 10. alt problemi olan “Deney 2 ve Kontrol 2 grubu öğrencilerinin Sosyal bilgiler tutum testi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonucu ulaşılan bulgulara Tablo 19’da yer verilmiştir.

**Tablo 19.** Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Test     | N  | $\bar{X}$ | Ss     | Sh     | sd | p    |
|----------|----|-----------|--------|--------|----|------|
| Ön test  | 25 | 3,8594    | ,17095 | ,03419 | 48 | ,000 |
| Son test | 25 | 3,5952    | ,17072 | ,03414 |    |      |

p< ,05

Tablo 19 incelediğinde, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarına deneysel işlem sonrası uygulanan tutum ölçeği son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<0.05). Buna göre, Deney 2 grubunun (N=25) tutum testine ilişkin son test puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}$ =3,85), Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin (N=25) tutum testinin son test puanlarının ortalamasından ( $\bar{X}$ =3,59), yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, elde edilen bu anlamlı farkın Deney 2 grubunun lehine olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın 11. alt problemi olan “Deney 1 ve Kontrol 1 grubu ile Deney 2 ve Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin tutum değeri son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu cevaplamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlgili analiz sonuçlarına Tablo 20 ve 21’de yer verilmiştir.

**Tablo 20.** Deney 1 grubu, Kontrol 1 Grubu, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin ortalama sonuçları

|               | N   | $\bar{X}$ | Ss     | Sh     |
|---------------|-----|-----------|--------|--------|
| Deney 1 (a)   | 25  | 3,6921    | ,41445 | ,08289 |
| Kontrol 1 (b) | 25  | 3,6000    | ,38351 | ,07670 |
| Deney 2(c)    | 25  | 3,8594    | ,17095 | ,03419 |
| Kontrol 2 (d) | 25  | 3,5952    | ,17072 | ,03414 |
| Toplam        | 100 | 3,6867    | ,32093 | ,03209 |

**Tablo 21.**Deney 1 grubu, Kontrol 1 Grubu, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının tutum son test puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

|               | <b>Kareler Toplamı</b> | <b>sd</b> | <b>Kareler Ortalaması</b> | <b>F</b> | <b>p</b> | <b>Anlamlı Fark (Tukey)</b> |
|---------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|-----------------------------|
| Gruplar Arası | 1,144                  | 3         | ,381                      | 4,043    | ,009     | b – c,                      |
| Gruplar içi   | 9,053                  | 96        | ,094                      |          |          | c – d                       |
| Toplam        | 10,197                 | 99        |                           |          |          |                             |

p< ,05

Tablo 20 ve tablo 21 incelendiğinde, Deney 1 ve Kontrol 1 grubu ile Deney 2 ve Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin tutum değeri son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Bu anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucuna göre, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin tutum değeri son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,69$ ) ile Kontrol 1 grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,60$ ) bu farklılığın dışında kalmıştır. Deney 2 grubu ( $\bar{X}=3,85$ ), Kontrol 2 grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3,59$ ) daha yüksek gerçekleşmiştir. Ayrıca, Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin tutuma yönelik son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,60$ ) ile Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin başarı değeri son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,85$ ) ile Kontrol 1 ve Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu da tespit edilmiştir. Ek olarak, Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin başarı değeri son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,59$ ) ile Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney 1 ve Deney 2 grubu ile Kontrol 1 ve Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin “Tutum Ölçeği”nin deneysel işlem sonrasında aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan grubun Deney 2 grubu ( $\bar{X}=3,85$ ) olduğu ve en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise Kontrol 2 ( $\bar{X}=3,59$ ) olduğu belirlenmiştir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, bu sonuçlarla ilgili tartışma ve araştırma bulgularından sonra ortaya çıkan öneriler verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların müdahale öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı ve tutum testlerinin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara göre sonuçlar şöyledir.

Akademik başarı testi için;

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön test puan ortalamaları incelendiğinde, öğrenme alanının kazanımlarına erişilmesinde bütünlük ve dijital hikâyelerin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kazanımlara ulaşma bakımından aralarında fark olmadığını ve grupların akademik başarı açısından birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Buna göre deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları birbirine yakın seyretmektedir. Öntest skorlarına göre; deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaması deneysel araştırmaya başlamanın bir ön koşulu olduğundan, bu durum deneysel araştırma açısından uygunluk teşkil etmektedir.

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Tarihe Yolculuk ünitesindeki başarı düzeyleri ön test puanları açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Buna göre gruplar başlangıçtaki akademik başarı düzeyleri açısından benzerdir.

Yine Deney 1 grubunun akademik başarı ön test ve son test sonuçları arasında ki fark da anlamlıdır. Buna göre interaktif ve dijital hikâye öğrencilerin akademik başarılarını artırmıştır.

İnteraktif ve dijital hikâyeye dayalı öğrenmenin kullanıldığı Deney 1 grubu ile geleneksel metoda dayalı öğrenmenin kullanıldığı Kontrol 1 grubunun müdahale sonrası akademik başarı son test skorları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark söz konusudur.

Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin kazanımlara ilişkin son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada yer alan dört grubun, başarı testinden aldığı son test puanlarına ilişkin sonuca bakıldığında; deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Birinci deney grubunun birinci ve ikinci kontrol grubuyla arasında deney grubun lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur. Benzer biçimde ikinci deney grubunun da birinci ve ikinci kontrol grubuyla arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehinde olmak üzere anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, kazanımlara ulaşmada hikâyelerden yararlanılmasının öğrencilerin akademik başarılarında meydana gelen anlamlı fark üzerindeki etkisinin öğretim programına dayalı yönteme oranla çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu açıdan, hikâyelerle öğretimin öğrencilerin derslere aktif katılımına ve macera süreci içinde eğlenerek öğrenmelerine olanak sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenci başarılarını da olumlu düzeyde artırdığı söylenebilir.

Tutum ölçeği için;

Deney öncesi, deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ön test puanları farklılaşmamaktadır. Bu açıdan gruplar derse karşı geliştirilen tutum açısından birbirine denk olgunluktadır. Öntest puanlarına göre; deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaması deneysel araştırmaya başlamanın bir ön koşulu olduğundan, deneysel araştırma açısından uygun bir zemin oluşmuştur.

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Tarihe Yolculuk ünitesindeki tutumları ön test puanları açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Buna göre gruplar başlangıçtaki tutum olgunluğu açısından benzerdir.

Deney 1 grubunun tutum ön test ve son test sonuçları arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre interaktif ve dijital hikaye öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yol açmıştır.

İnteraktif ve dijital hikâyeye dayalı öğrenmenin kullanıldığı Deney 1 grubu ile geleneksel metoda dayalı öğrenmenin kullanıldığı Kontrol 1 grubunun müdahale sonrası tutum son test skorları birbirine benzer gerçekleşmesine rağmen, Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin tutum ölçeği son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ünite macerasının kullanıldığı deney gruplarında derse yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Tutum ölçeğine ilişkin son test puanlarının ortalamalarının deney grubunun lehinde ve kontrol grubundan oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim iki grup arasındaki ortalama puan farkının oldukça yüksek olması bunu destekler niteliktedir. Aynı şekilde ikinci deney grubu ile ikinci kontrol grubu arasında yapılan tutum ölçeği son test ortalama puanları incelendiğinde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu da ortadadır. Birinci deney ve kontrol grubunda olduğu gibi burada da iki grup arasındaki anlamlı farklılık oldukça yüksektir.

Ulaşılan sonuç katılımcıların ünite macerasını sevdiklerini, bu sayede derste eğlendiklerini ve dolayısıyla olumlu tutum geliştirdiklerini destekler niteliktedir. Ancak geleneksel öğrenme metoduyla ders işlenen kontrol gruplarında ise ön test ve son test tutum skorları birbirine yakındır. Bu halde kontrol gruplarının son test tutum puanında anlamlı bir artışın olmaması geleneksel metodun ünite macerasına nazaran olumlu tutum geliştirmeye bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, hikayelerin birçok farklı derste, disiplinde çeşitli konuların öğretiminde kullanıldığı görülmüştür. Yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar sonucunda hikayelerin farklı sınıf düzeylerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir (Karamete ve Topraklıkoğlu,2017; McNett, 2016; Yuan, ve Bakian, 2015; Gökben

2015; McGarry,2014;Ranker ve Mills,2014;Lambert,2013; Sidekli, Tangülü, ve Yangın,2013;Demir,2011; Tanenbaum, 2011; Ohler,2006; McGowan ve Guzzetti, 1991; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Mertol,2009). Hikayelerin farklı disiplinlerde, farklı eğitim düzeylerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkıda bulunduğu sonucu, hikâyelerin kullanıldığı bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Değişen çağın eğitim ihtiyaçlarına cevap veren, öğrenmeye bütünleşmiş bir yaklaşım olarak hikâyeler bilgi ve eğlenceyi teşvik ettiği için yenilenen müfredatla uyum sağlamaktadır.

Hikâyeler kendi atmosferinin sınırları içerisinde öğrencilerin yeni deneyimler yaşamalarına imkan verir. Böylece öğrenciler müfredat kapsamında ama genişlik ilkesinin çerçevesiyle konuyu daha geniş perspektifle görebilir.

Hikâyeler her türlü konu, disiplin ve derinliğe hitap eder. Öğretimi zenginleştirmek, bir öğrenme deneyimini diğerine aktarmak potansiyeline sahiptir. Bu da öğrencilerin deneyimler arasında bağlantı kurmasına ve önceki bilgi ve anlayışı geliştirip genişletmesine olanak tanır.

Öğrenme derinliği; anlayışı zenginleştirmek için öğrenmeyi bir öğrenme deneyiminden diğerine aktarma potansiyelini ifade eder. Bu, hikâyenin iyi karşıladığı bir ilke olduğu için öğrencilerin deneyimler arasında bağlantı kurmasına ve önceki bilgi ve anlayışı geliştirip genişletmesine olanak tanır.

Sınıflarında hikâye kullanan öğretmenler bunu öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanlarına atıfta bulunarak yapar, böylece kişiselleştirme ve seçim ilkesini karşılarlar.

Hikâyeler tutarlılık ilkesi gereği birleştirici kapasitesi ile müfredatlar arası öğrenmeyi teşvik eder.

## **5.2. Öneriler**

Hikâyelerin eğitim amaçlı kullanımının çok çeşitli paydaşlar için çıkarımlar sunuyor olmasından hareketle;

- Öğretmenlerin, sınıfta hikâyeleri daha aktif kullanmaları,

- MEB'in sosyal bilgiler ders kitapları oluşturulurken doğrudan kazanıma hizmet eden hikâye ve diğer yazılı edebiyat ürünlerinin içeriğe yansıtılması doğrultusunda politika geliştirmesi,
- Doğrudan kazanıma ilişkin hikâye ve diğer yazılı edebiyat ürünlerinin olabildiğince artırılıp EBA'da kullanıma açılması,
- Eğitim içeriği ve materyalleri hazırlayan yayıncıların hikâyeleri piyasaya sürmeden evvel bunların bilimsel içeriği ile ilgili çalışmalar yapmaları, içerik hususunda daha hassas davranmaları,
- Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklara hikâye alırken çocukların isteklerini göz önünde bulundurmaları,
- Araştırmacıların, daha kapsamlı sonuçlar elde etmek için nitel desenler kullanarak araştırmalar gerçekleştirmeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim Iı. Kademedede Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akyol, H. (1999). Hikaye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi* (142), 55-57.
- Araz, Y. (2010). *Çocuk Kitaplarını Resimlemede Dijital Teknolojinin Kullanılması Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.
- Boje, D. M. (2001). *Narrative Methods For Organizational & Communication Research*. Sage.
- Büyüköztürk, Ş.,Çakmak,E., Akgün,Ö., Karadeniz,Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bruner, J. S. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- Coutinho, C. (2010). *Storytelling As A Strategy For Integrating Technologies İnto The Curriculum: An Empirical Study With Post-Graduate Teachers*. D. Gibson Ve B. Dodge (Ed.), *Proceedings Of Society For Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (S. 3795-3802). Chesapeake, Va: Aace.
- Çalışkan, S. (2018). *Türkiye’de Reklam Filmlerinde Hikaye Anlatıcılığı Kullanımı: 2017 Kristal Elma Festivali Örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi İstanbul.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Tasarlanmış Hikayelerin Etkililiği*.

- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., Ayas, A., & Alipaşa, A. Y. A. S. (2006). Hikayeler ve Kimya Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 110-119.
- Dogan, B., & Robin, B. R. (2008): Implementation Of Digital Storytelling In The Classroom By Teachers Trained In A Digital Storytelling Workshop. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. A. Willis (Eds.), *Proceedings Of Society For Information Technology & Teacher Education International Conference 2008*. Chesapeake, Va: Aace, Pp. 902-907.
- Egitimaraclari.Net. (2018). 10 09, 2019 Tarihinde Egitimaraclari.Net: [Https://Egitimaraclari.Net](https://Egitimaraclari.Net) Adresinden Alindi
- Foley, L. M. (2013). *Digital Storytelling In Primary-Grade Classrooms*, Yayimlanmamış Doktora Tezi, Arizona State Üniversitesi.
- Gerrig, R. (2018). *Experiencing Narrative Worlds*. Routledge.
- Green, M. C., & Jenkins, K. M. (2014). Interactive Narratives: Processes And Outcomes In User-Directed Stories. *Journal Of Communication*, 64(3), 479-500.
- Gyabak, K., & Godina, H. (2011). Digital Storytelling In Bhutan: A Qualitative Examination Of New Media Tools Used To Bridge The Digital Divide In A Rural Community School. *Computers & Education*, 57(4), 2236-2243.
- Heo, M. (2009). Digital Storytelling: An Empirical Study Of The Impact Of Digital Storytelling On Preservice Teachers' Self Efficacy And Dispositions Towards Educational Technology, *Educational Multimedia And Hypermedia*, 18(4), 405-428
- Kara, M , Keş, Y . (2016). Bir Öğrenme Aracı Olarak Etkileşimli E-Kitap. *Art-E Sanat Dergisi*,9 (17),189-209. Retrieved From <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduarte/issue/24696/261173>
- Topraklioğlu, K. (2017). Interactive Story Development For The Unit Of Turks On The Silk Road In Social Sciences Course, *European Journal Of Education Studies*.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 151-152

- Kocaman-Karoglu, A. (2015). *Okul Öncesi Öğrencilerle Bir Sınıf Etkinliğinde Dijital Hikâye Anlatımı*. 9. Uluslararası Bilgisayar & Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Icits), 20-11 Mayıs, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi*. Konya.
- Kearney, R. (2002). Narrative and the ethics of remembrance. in questioning ethics (Pp. 28-42). *Routledge*.
- Kılıçoğlu, G. (2015) *Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi*; Safran, M. (Ed.). (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kocaman Karaoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikâye Anlatımı, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 89-106.
- Kocaman-Karoglu, A. (2014). Personal Voices In Higher Education: A Digital Storytelling Experience For Pre-Service Teachers. *Education And Information Technologies*, 1-16. Doi 10.1007/S10639-014-9373-1
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Distance Education Tool in Physics Instruction: An Application with Pre-Service Physics Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (1), 87-99.
- Kul, S. (2014). İstatistik Sonuçlarının Yorumu: P Değeri ve Güven Aralığı Nedir?/Interpretation Of Statistical Results: What Is P Value And Confidence Interval?. *Plevra Bülteni*, 8(1), 11.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, New York, Ny: Routledge.
- Lui, C. C., Wu, L. Y., Chen, Z. M., Tsai, C. C., & Lin, H. M. (2014). The Effect Of Story Grammars On Creative Self-Efficacy And Digital Storytelling. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 30(5), 450-464.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects Of Schema Theory*, Newyork and London, *Psychology Press*



- McDonald, J. K. (2009). Imaginative Instruction: What Master Storytellers Can Teach Instructional Designers. *Educational Media International* 46 (2): 111–122.
- Mcgarry, F. (2014). 'Story Teaches You Things': An Exploratory Study Of The Use Of Story As A Resource For Learning And Teaching İn The Primary School Classroom İn Scotland (Doctoral Dissertation, University Of Dundee).
- Mcgowan, T., & Guzzetti, B. (1991). Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11).
- Mckee, R., (2011). *Öykü; Senaryo Yazımının Özü, Yapısı, Tarzı ve İlkeleri*, İstanbul, Plato Film Yayınları
- Mcnett, G. (2016). Using Stories To Facilitate Learning. *College Teaching*, 64(4), 184-193.
- Mertol, H. (2009). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma (Mustafa Ruhi Şirin Örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Mich, O., Pianta, E. ve Mana, N. (2013). Sağır Çocuklarda Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmek İçin Dinamik Geri Bildirimli Etkileşimli Öyküler ve Alıştırmalar. *Bilgisayarlar ve Eğitim* , 65 , 34-44.
- Moon, J. (2010) *Using Story In Higher Education And Professional Development* (London: Routledge).
- Norman, A. (2011). Digital Storytelling İn Second Language Learning: A Qualitative Study On Students' Reflections On Potentials For Learning. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Norveç Üniversitesi. Norveç
- Ohler, J. (2006). The World Of Digital Storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Özerbaş, M., & Öztürk, Y. (2017). *Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi*. Türk Bilim Araştırma Vakfı , 10 (2), 102-110.
- Özden, Ö.D. (2016). *Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi* Ankara: Anı Yayıncılık

- Öztürk, C., & Deveci, H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, 1-41.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (15), 173-182.
- Öztürk, C., Keskin, S. C., & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Pakdemirli, M. N. (2011). İlköğretim Dkab Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim Psikolojisi Açısından Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 99-129.
- Pearce, C.: Towards A Game Theory Of Game. In: Wardrip-Fruin, N., Harrigan, P. (Eds.) *First Person: New Media As Story, Performance, And Game*, Pp. 143–153. *The Mit Press, Cambridge* (2004)
- Ranieri, M., & Bruni, I. (2013). Mobile Storytelling And İnformal Education İn A Suburban Area: A Qualitative Study On The Potential Of Digital Narratives For Young Second-Generation İmmigrants. *Learning, Media And Technology*, 38(2), 217-235.
- Ranker, J., & Mills, K. (2014). New Directions For Digital Video Creation İn The Classroom: Spatiality, Embodiment, And Creativity. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 440-445
- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-İntegrated Approach For Engaged Student Learning. *Educational Technology Research And Development*, 56(4), 487-506.
- Safran, M. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış*. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, 1-19.
- Safran, M., & Bakış, S. B. Ö. (2008). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Edt: Bayram Tay ve Âdem Öcal. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Salkind, Nj ve Rainwater, T. (2006). *Araştırma Keşfetmek*. Yukarı Eyer Nehri, Nj: Pearson Prentice Salonu.

- Sanjaya, R. (2016). Multimedia Interaktif Pelatihan Service Excellent Menggunakan Pendekatan Story Based Learning. *Jurnal Informatika*, 3(1).
- Sayın, Fasih, İ., & Tv, E. İnteraktif Tv Ve Film Sistemleri İle Olay Örgüsünde İzleyicinin Rolü.
- Shank, Roger C., Akt. (2017). Çeviren: Ali Bucak, *Ashley Ramsden&Sue Hollingsworth, Hikaye Anlatma Sanatı*, İletişim Yayınları
- Sidekli, S., Tangülü, Z., & Yangın, S. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmenim Bana Hikaye Anlatır Mısın?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 311-323.
- Snyder, B., (2018) O Kediye Kurtar: *Senaryo Yazarken İhtiyaç Duyacağınız O Kitap!*, Çeviren: Erdem Avşar, Hep Kitap Yayınları
- Soto-Sanfiel, M. T., Aymerich-Franch, L., & Romero, E. (2014). Personality İn Interaction: How The Big Five Relate To The Reception Of İnteractive Narratives.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 14-39.
- Szurmak, J., & Thuna, M. Tell Me A Story: The Use Of Narrative As A Tool For Instruction.
- Tanenbaum, J. (2011). Imagining New Design Spaces For İnteractive Digital Storytelling. In International Conference On Interactive Digital Storytelling *Springer, Berlin, Heidelberg*. (Pp. 261-271).
- Tosun, N., (2014). *Doğun 'nun Hikaye Kuramı*, İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları
- Tosun, N., (2017). *Öyküyü Sanat Yapanlar*, İstanbul: Dedalus Yayınları
- Ttkb. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-7.Sınıflar) Öğretimi Programı. Ankara: MEB.
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikaye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry* , 6 (2), 97-121.

- Walters, Lm, Green, Mr, Wang, L. Ve Walters, T. (2011). Başlardan Kalplere: Öğretmenlerin Uluslararası Deneyimlerinin Yansıma Eserleri Olarak Dijital Hikayeler. *Öğretmen Eğitiminde Konular*, 20 (2), 37-52.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using Digital Stories To Improve Listening Comprehension With Spanish Young Learners Of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Yang, Y. C., & Wu, W. I. (2012). Digital Storytelling For Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, And Learning Motivation: A Yearlong Experimental Study. *Computers & Education*, 59, 339-352
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). WE FEEL, THEREFORE WE LEARN. *The Jossey-Bass reader on the brain and learning*, 183-198
- Yazıcı, K. (2006). Hikaye Edici Metinlerin Çözümlemesinde Hikayenin Yüzü Stratejisinin Kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (19), 499-552.
- Yeşiltaş, E., & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Teknoloji Boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- Yuan, T., & Bakian-Aaker, L. (2015). Focus On Technology: Classroom Digital Storytelling In Grades K-2: Writers Make A Movie For The Reader: Hani Morgan, Editor. *Childhood Education*, 91(5), 402-40
- Yüksel, P. (2011). *Using Digital Storytelling In Early Childhood Education A Phenomenological Study Of Teachers' Experiences*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

## **EKLER**

## Ek 1. Başarı Testi

### 6. SINIF

#### *Tarihe yolculuk öğrenme alanı* Başarı testi

Adı soyadı:

Şubesi- numarası:

1. Hunlar Çin'in kuzey sınırında yaşardı. Otlaklarda at, sığır ve koyun yetiştirirlerdi. Surlarla çevrili şehirleri yoktu.

(Çin Yıllıkları'ndan)

**Çin Yıllıklarından alınan yukarıdaki bilgiden Hunlar ile ilgili hangisi çıkarılamaz?**

- A) Çin ile komşu oldukları
- B) Hayvancılık yaptıkları
- C) Yerleşik yaşama geçtikleri
- D) Göçebe oldukları

2.



2005 yılında Orta Asya'da yapılan kazılarda bulunan Kök Türklere ait parada Hakan ile birlikte Hatun'a yer verilmesi aşağıdakilerden hangisini gösterir?

- A) Kadına değer verildiğini
- B) Kadınların tek başlarına yönetici olamadığını
- C) Sosyal sınıf farkları olduğunu
- D) Yerleşik yaşama geçildiğini

3. Türklerin ilk yurdu Orta Asya yani Türkistan'dır. Türkistan kelime olarak da "Türklerin yaşadığı ülke" anlamına gelmektedir. Orta Asya'nın coğrafi koşulları çok acımasızdı. Bölgenin yükseltisi 1200-1400 metre arasındaydı. Çok az yağış alıyordu. Kış mevsiminde sıcaklık -50 dereceye kadar düşüyordu. Türkler burada boylar halinde yaşıyorlardı. Boylar aralarında

akrabalık bağı olan ailelerden oluşuyordu. Yaşadıkları yerin bozkır olması ve iklim koşulları nedeniyle geçimlerini hayvancılıktan sağlıyorlardı. En fazla at ve koyun besliyorlardı. Hayvanlarına otlak bulmak için yaylak ve kışlaklar arasında konargöçer bir yaşam sürdürüyorlardı. Bahar ve yazda; otu, suyu bol olan yüksek yaylalara, kışları da soğuktan korunabilecek alçak düzlüklere göç ediyorlardı.

**Yukarıdaki metinde aşağıdaki soruların hangisinin cevabı yoktur?**

- A) Türklerin ilk yurdu neresidir?
- B) Orta Asya'nın coğrafi koşulları nasıldır?
- C) Türklerin, hayvancılık ile uğraşmasının nedenleri nelerdir?
- D) İlk Türk devleti hangisidir?

4. "Türk adının, Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metin. İlk Türk tarihi. Taşlar üzerine yazılmış tarih. Türk devlet adamlarının millete hesap vermesi, millete hesaplaşması. Devlet ve milletin karşılıklı vazifeleri. Türk nizamının, Türk töresinin, Türk medeniyetinin, yüksek Türk kültürünün büyük vesikası. Türk askeri dehasının, Türk askerlik sanatının esasları. Türk gururunun ilahi yüksekliği. Türk feragat ve faziletinin büyük örneği. Türk içtimai hayatının ulvi tablosu. Türk edebiyatının ilk şaheseri. Türk hitabet sanatının erişilmez şaheseri."

**Yukarıda bahsedilen eser hangisidir?**

- A) Divan-ı Lügatit Türk
- B) Kök Türk Kitabeleri
- C) Oğuz Kağan Destanı
- D) Dede Korkut Hikâyeleri

**5. Türklerin,**

\*Hareket kabiliyeti yüksek ordular kurmaları,

\*Farklı yerleri yurt edinmeleri

\*Rahat ulaşım yapabilmeleri

**hangisi sayesinde mümkün olabilmıştır?**

- A) Güçlü ordular kurmaları
- B) Devlet teşkilatlarının güçlü olması
- C) Göçebe olmaları
- D) Atı evcilleştirmeleri

6. Türklerin, Orta Asya'da hayvancılık ile uğraşmalarında;

I. Geniş bozkırlar

II. İklim koşulları

III. Çin ile siyasi mücadeleler

**Hangisi ya da hangileri etkili olmuştur?**

- A) I ve II
- B) Yalnız III
- C) Yalnız I
- D) I ve III

7.Orta Asya'da mezar yerleri olan kurganlarda demirden yapılmış, at koşum takımları, eyer vb. taşınabilir malzemeler bulunmuştur. Bu durum hangisine bir kanıt oluşturmaz?

- A)Demir işlemeyi bildiklerini
- B)Göçebe olduklarını
- C)Atı evcilleştirdiklerini
- D)Çin ile mücadele ettiklerini

8. "...büyük hükümdar süslü ve altından bir taht üzerinde oturuyordu. Tahtın tekerlekleri vardı ve gerektiğinde önüne at koşulabiliyordu. Ertesi günü başka ve daha süslü bir çadırda toplandık. Onun içi de ipek halılarla döşeli, heykelciklerle donanmış idi. Kağan som altından yapılmış sedirde oturuyordu. Çadırın ortasında altından güğümler, ibrikler kulplu vazolar yana yana dizilmiş duruyordu."

(Zemmarhos Bizanslı Tarihçi )

**Kök Türk devletine elçi olarak gelen Zemmarhos'un yukarıdaki notundan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**

- A) Göktanrı inancı
- B) Dokumacılık
- C) Demircilik
- D) Zenginlik

9."Asya Hun devletinin en güçlü hükümdarı olan Mete Han, Çin Devletini yenmesine rağmen Çin topraklarına Türklerin yerleşmesine izin vermemiştir."

**Bilgiye göre Mete Han'ın Çin topraklarına Türklerin yerleşmesine**

**izin vermemesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Türklerin kendi kimliklerini kaybedeceği korkusu
- B) Çin'de yeterince verimli toprak olmaması
- C) Eski vatanlarını bırakmak istememeleri
- D) Türk kültürünün üstünlüğünü ispatlama düşüncesi

10.

I Ben gökte vücut bulmuş Bilge Kağan Ülkemin suyu Selenge imiş.

II Ötüken ormanında İdukbaş'ın batısında Yabaş-Tukuş'un birleştiği yerde yayladım.

III Sarayımı orada yaptırttum. Bin yıllık, on binlik kitabemi orada düz taşta yazdırdım.

IV Bin at kalmış, on bin koyun kalmış, bin at, on bin koyun tuttum, getirdim.

**Şine Usu Yazıtı, Finliler tarafından 1909'da Moğolistan'da Şine usu gölü civarında bulunmuştur. Uygur hükümdarı Bilge Moyun çor Kağan'a aittir. Bu yazıttan alınan yukarıdaki hangi bölümden Uygurların yerleşik yaşama geçtiği çıkartılabilir?**

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

11. "Askerlerim bugün burada ne emreden bir sultan var ne de emre uyan askerler. Ben de içinizden biriyim. Galip gelirse Anadolu ebediyen Türk yurdu olacaktır. Yenilirse de şehit olup cennete gideriz. Ben Müslümanların Cuma vakti bizim için dua ettikleri bu saatte düşmanın üzerine atılmak istiyorum. Benimle birlikte gelmek isteyenler peşime düşsünler, istemeyenler serbestçe geri dönebilir."

**Sultan Alparslan'ın Malazgirt Savaşındaki bu konuşmasından sonra hangisi gerçekleşmemiştir?**

- A) Anadolu Türklerin yeni yurdu olmuştur.
- B) Türkler Bizans karşısında yenilmişlerdir.

C) Anadolu'nun kapıları Türklere açılmıştır.

D) Türkler kalabalık gruplar halinde Anadolu'ya yerleşmişlerdir.

**12.**

“Çin milletinin sözü tatlı, ipek kumaşı yumuşak imiş. Tatlı sözle, yumuşak ipek kumaşla aldatıp uzak milleti bu şekilde kendine yaklaştırmış. Yaklaştırdıktan sonra kötü şeyleri o zaman düşünürmüş. İyi, bilgili insanı, iyi cesur insanı yürütmezmiş. Bir insan yanlısa kabilesine, milletine, akrabasına kadar barındırmazmış. Tatlı sözüne, yumuşak ipek kumaşına aldanıp Türk milleti çok öldün.” (Muharrem Ergin, *Orhun Abidileri*, S. 5)

**Bilge Kağan'ın halkına öğüt vermesinin nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

A) Çin'in yalanlarına kanıp ülkelerin bölmemeleri

B) Çin ile ticaret yapmaları

C) Çin ile dostluklarını sürdürmeleri

D) Çin ile İpek Yolunu ortak kullanmaları

**13. Kök Türkler, komşu devletlere başta at olmak üzere canlı hayvan, kurutulmuş et, deri ve kürk satıyorlardı.**

**Buna göre Kök Türklerin temel ekonomik faaliyetlerinin hangisi olduğu söylenebilir?**

A) Madencilik B) Tarım

C) El sanatları D) Hayvancılık

**14. İpek Yolu doğu batı arasında kültürel alışverişte, geleneklerin, yeniliklerin, inançların taşınmasında önemli rol oynamıştır. Bu yoldan sadece tüccarlar değil aynı zamanda elçiler, bilim insanları, düşünürler, sanatçılar ve din adamları da geçmiştir.**

**Buna göre İpek Yolu'nun öncelikle aşağıdakilerden hangisine katkıda bulunduğu söylenebilir?**

A) Ülkeler arası etkileşime

B) Savaşların sona ermesine

C) Doğu-batı ticaretinin bitmesine

D) Orta Asya'da siyasi birliğin sağlanmasına

**15. Malazgirt Zaferi'nden sonra Anadolu'da kurulan ilk Türk beyliklerine ait;**

• Tokat Niksar'da Anadolu'daki ilk medreselerden biri olan Yağlıbasan Medresesi

• Erzincan Tercan'da içerisinde kervansaray, hamam, mescit ve türbe olan Mama Hatun Külliyesi

• Sivas'ta taş işlemleri ile ünlü Divriği Ulu Camii

• Diyarbakır'da dünyanın en büyük taş kemerine sahip olan Malabadi Köprüsü yapılmıştır.

**Buna göre Anadolu'da kurulan İlk Türk beylikleri ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?**

A) Askerî yapıların inşa edilmesine önem vermişlerdir.

B) Ticaretin gelişmesine yönelik yapılar inşa etmişlerdir.

C) Mimari alandaki çalışmalarla Anadolu'yu bayındır hâle getirmişlerdir.

D) Anadolu'da bilim ve eğitim hayatının gelişmesine yönelik faaliyetlerde bulunmuşlardır.

**16.**

*İpek Yolunun yapılması çok eski zamanlara dayanıyordu. Eski Çin İmparatorluğu ile Roma İmparatorluğu arasındaki ticaret için yapılmış bir yoldu. Ama sadece onlar kullanmamıştı. İpek Yolu, değişik devletler zamanında 1800'lerin sonuna kadar kullanılmıştı. İpek yolu, Çin'in Şian kentinden başlardı. Bir süre Çin Seddi'nin kuzeybatı yönünde izler, Taklamakan çölünün yanından geçer, Pamir dağlarını aşar ve Doğu Akdeniz kıyılarına ulaşırdı. Bu yolla gelen mallar burada bekleyen gemilere yüklenirdi. Sonra Avrupa yolculuğu başlardı.*

**Metinde hangi sorunun cevabı yoktur?**

A) İpek Yolu nereden başlar?

B) İpek Yolu ne zamana kadar kullanılmıştır?

C) İpek Yolu nerelerden geçer?



D) İpek Yolunda hangi ürünler taşınmıştır?

17.

*Uygur topraklarından oviden geçen bir nehrin yönü değiştirilerek kanallarla bahçeler ve tarlalar sulanırdı. Bu suların gücüyle büyük değirmenler işletilirdi. Ova da her türlü tahıl yetiştirilirdi. Örneğin, Çin'e kavun ve karpuz bu bölgeden gitmişti. Çinliler günümüzde karpuzla hala "Hami kavunu" derler. (Bahattin Ögel, Türk Kültürünün Gelişme Çağları, S.84)*

**Yukarıdaki metinde Uygur-Çin arasında hangi alandaki etkileşime örnek verilmiştir?**

- A) Tarım B) Mimari  
C) El sanatları D) Hayvancılık

18.

*Aşağıda Gazneli Mahmut dönemi ile ilgili bazı bilgiler verilmiştir;*

- "Sultan" unvanını kullanan ilk Türk hükümdarı olmuştur.
- İslamiyet'i Hindistan'da yaymak için bölgeye 17 sefer düzenlemiştir.
- Firdevsi'nin dünyaca ünlü eseri Şehnâme, Gazneli Mahmut'a yazılmıştır.

**Bu bilgilere göre Gazneli Mahmut Dönemi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) İslam kültüründen etkilenilmiştir.  
B) Edebiyatla ilgili gelişmeler yaşanmıştır.  
C) İslamiyet'in gelişmesi için çaba harcanmıştır.  
D) Türkler İslamiyet'i bu dönemde kabul etmiştir.

19.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 8 | T | O | Y |
|---|---|---|---|

*Özlem, Orta Asya Türk devletleri ile ilgili çözdüğü bir çengel bulmacada soldan sağa 8. Soruya yukarıda gibi cevap vermiştir. Buna göre soru hangisi olabilir?*

- A) İlk Türk Devletlerinin dini inançlarına verilen isim.  
B) İlk Türk Devletlerinde devlet işlerinin görüşüldüğü meclis

C) İlk Türk Devletlerinin destanlarından birinin ismi.

D) İlk Türk devletlerinde devleti yönetme hakkının tanrı tarafından verildiğine inanılan düşünce

**20. Kök Türkler ticarete madeni parayı kullanıyorlardı. İpek Yolu ticaretini düzenli hale getirmek için Çin ve Bizans gibi komşu devletlerle ticaret anlaşmaları yapıyorlardı. Zaman içerisinde ticari ilişkiler kültürel ve siyasi ilişkilerin de gelişmesini sağlamış, komşu milletler Türklerden etkilenmişlerdir.**

**Paragraftan hangisi çıkarılamaz?**

- A) Ülkeler arasında İpek Yolu için mücadele yaşanmamıştır.  
B) İpek yolu ülkeler arasındaki ilişkilerde belirleyici olmuştur.  
C) İpek Yolu ülkeler arası etkileşimi sağlamıştır.  
D) İpek yolu sayesinde Kök Türklerde ticaret gelişmiştir.

21.

*Orta Asya'da karasal iklim hâkim olduğundan yaz ayları oldukça sıcak geçerken kışları oldukça soğuktur. Bölgede yaşayan Türkler, iklimin etkisiyle diğer milletler gibi hayvancılık ve ticaretle uğraşmışlardır. Türkler, büyük hayvan sürülerine otlak ve su bulmak için bu coğrafyada sürekli hareket hâlinde olmuşlardır. Kurdukları devletin sınırları içerisinde "yaylak" ve "kışlak" alanlar arasında göçebe bir yaşam sürmüşlerdir. Doğaya karşı verilen mücadele Türklere sosyal, siyasi, askerî yetenekler kazandırmıştır. Orta Asya'nın ağır iklim şartları burada yaşayan Türklerin her an tedbirli ve hazır olmasını sağlamıştır.*

**Buna göre Orta Asya Türk toplumu ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?**

- A) Konargöçer yaşam tarzını benimsemişlerdir.  
B) Zorlu coğrafi koşullar askerlik becerilerini geliştirmiştir.

C) Yaşadıkları coğrafya, toplumsal kimlikleri üzerinde etkili olmuştur.

D) Ticaret yollarını denetim altına almak için Çin Seddi'ni inşa etmişlerdir.

**22.**

Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra;

• Karahanlı hükümdarı Satuk Buğra Han Müslüman olmuş ve Abdülkerim adını almıştır.

• Gazneli Mahmud, Abbasi Halifesi adına hutbe okutmuş ve Türk hükümdarları arasında "Sultan" unvanını kullanan ilk hükümdar olmuştur.

• Selçuklu Sultanı Alparslan ve Melikşah Dönemi'nde vezirlik yapan Nizamülmülk'ün çalışmalarıyla Nizamiye Medreseleri kurulmuştur.

**Buna göre,**

**I. Yeni eğitim kurumları açılmıştır.**

**II. Türkler İslam dünyasının dini lideri olmuştur.**

**III. Hükümdarlar İslami isim ve unvanlar almıştır.**

**Yargılarından hangilerine ulaşılabilir?**

- A) Yalnız I.                      B) I ve III.  
C) II ve III.                      D) I, II ve III.

**23.**

Tarihî İpek Yolu'ndan yalnızca tüccarlar değil; yol üzerindeki ülkeler, şehirler hatta köyler büyük kazançlar elde etmişlerdir. Tüccarlar yolculukları sırasında uğradıkları ülkelerin, şehirlerin ve köylerin dillerini, sanatlarını, yemeklerini, kıyafetlerini öğrenmiş ve başka ülkelere tanıtmışlardır

**Bu parçada İpek Yolu'nun; alanlarından hangilerine etkisinden söz edilmiştir?**

- I. Ekonomik  
II. Kültürel  
III. Askeri

- A) I                                  B) I ve II  
C) II ve III                      D) I, II ve III

**24.**

"Papa ve İngiltere kralı çağrı yaptığında seferlerimiz kesin zaferle

sonuçlanacak, denilmişti. Kutsal saydığımız Kudüs'ü Müslümanlardan geri alacaktık. Alman ve Fransızlar da bize katılacaktı. Tarihin gördüğü en büyük orduyla, Anadolu'yu Bizans'ın elinden alan Türkleri yenip Kudüs'e ulaşmak üzere yola çıktık."

**Yukarıdaki anlatımda Haçlı seferlerinin hangi sebepleri vurgulanmıştır?**

- A) Ekonomik nedenler  
B) Siyasi nedenler  
C) Dini nedenler  
D) Askeri nedenler

**25.**

Avrupalılar Kudüs'e ulaşmak için tam 8 sefer düzenlemişlerdi. Yaklaşık 150 yıl boyunca devam eden bu seferlerde Türklerin fetihleri hız kaybetti. Türkler Haçlılara karşı mücadele ederken fetih yapamıyor, aksine savunmaya geçiyorlardı. Bir tek 4. seferde Haçlılar Müslümanlara değil kendilerinden yardım isteyen Bizans'a karşı savaştılar. Hatta Bizans'ı yağmalayıp burada bir krallık da kurdular. Ama ilk seferden sonra Kudüs'te kurulan krallık gibi bu krallık da uzun süreli olmadı. Onca insan hayatını kaybetti. Bütün bu olumsuzluklara rağmen Avrupalılar Müslümanlardan çok şey öğrendi. Kâğıt, pusula, barut, matbaa bunların başlıcalarıydı.

**Yukarıdaki bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- A) Seferler sırasında Avrupalılar Müslümanlardan teknik ve kültürel yenilikler öğrenmişlerdir.  
B) Haçlıların Bizans'ın yerine kurdukları krallık uzun süre yaşamıştır.  
C) Türklerin batıya doğru ilerleyişi Haçlı seferlerinde bile kesintiye uğramamıştır.  
D) Seferler sonucunda Kudüs Hıristiyanların eline geçmiştir.  
Test Bitti. Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz.


## Ek 2. Ölçek İzni


← hüseyin çalışkan

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Taşı Kategorilere Ayır

Re: Tutum ölçeği izni

**Hüseyin** Çalışkan <hcaliskan@sakarya.edu.tr>  
16.05.2020 Cmt 15:33  
Kime: Siz

 sosyal bilgiler dersi tutum ölç...  
82 KB


 Sos.Bil.\_TutumÖlçeği\_makale...  
11 MB

2 ek (11 MB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet


Merhabalar Hocam,  
Ölçeği kullanmanızda benim adıma bir sakınca yoktur. Ölçeğe ilişkin form ve makale ektedir.  
Sağlıklı günlerde iyi çalışmalar dilerim.  
Selam ve saygı bizden de...

sezgin selvi <selvisezgin@hotmail.com>, 16 May 2020 Cmt, 02:04 tarihinde şunu yazdı:  
Hocam merhaba, umarım iyisiniz. Cumhuriyet Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü  
Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tezim için, "Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği" nizi izninizle kullanmak  
istiyorum.

Saygılar  
Sezgin SELVİ

 Virüs bulunmuyor. [www.avast.com](http://www.avast.com)

--

 **SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
Eğitim Fakültesi

**Hüseyin ÇALIŞKAN, Doç. Dr.**  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

### Ek 3. Tutum Ölçeği

#### SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

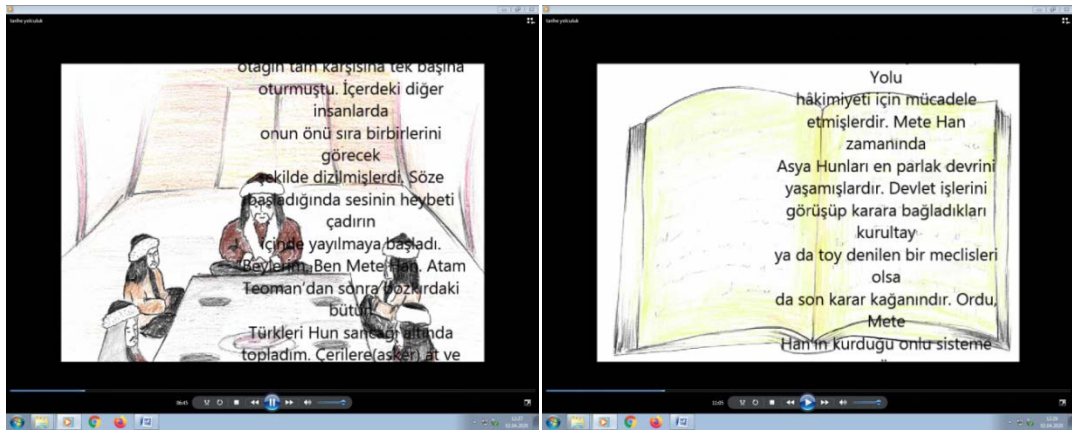
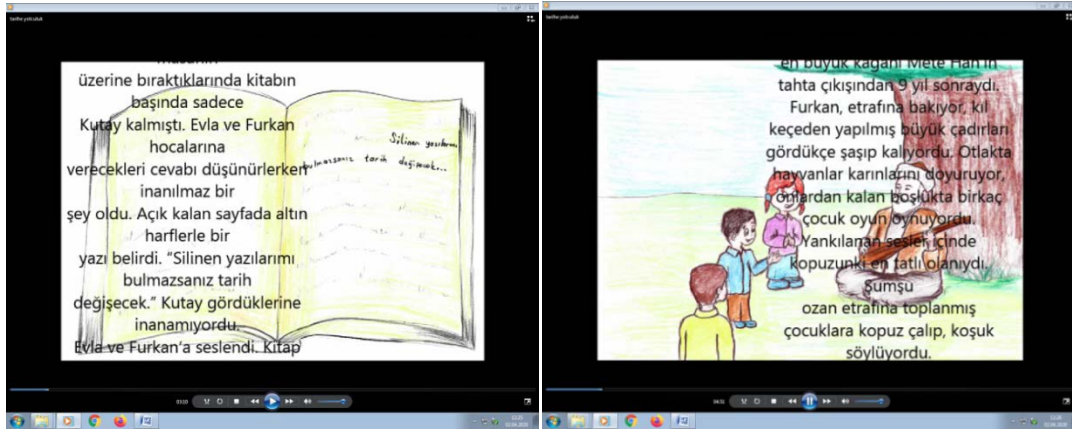
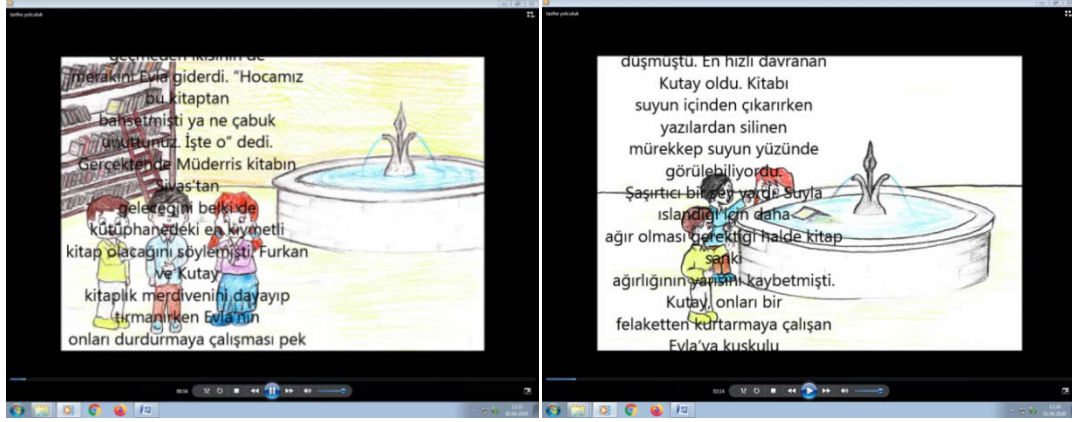
Bu ölçekte, sizlerin sosyal bilgiler dersine yönelik duygu ve düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleyi okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanına (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hüseyin ÇALIŞKAN

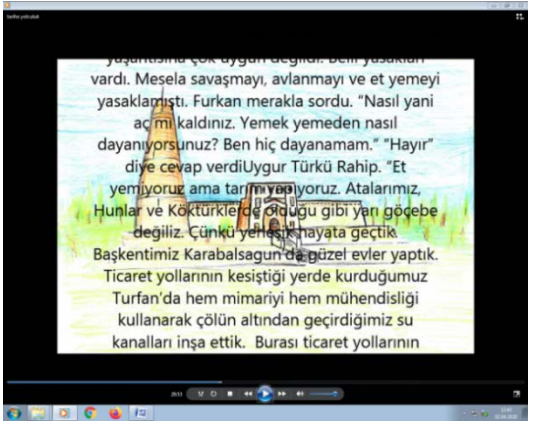
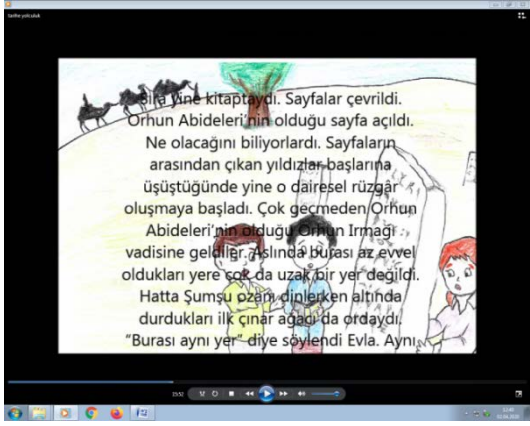
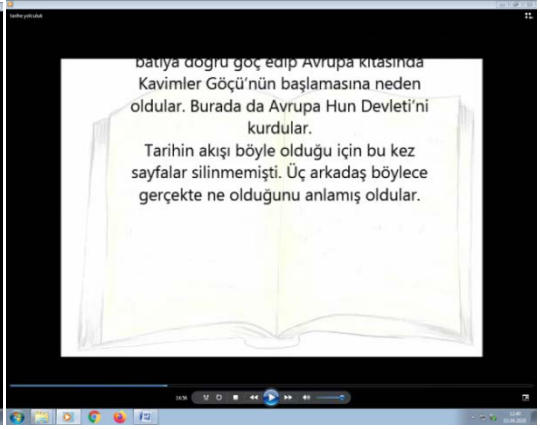
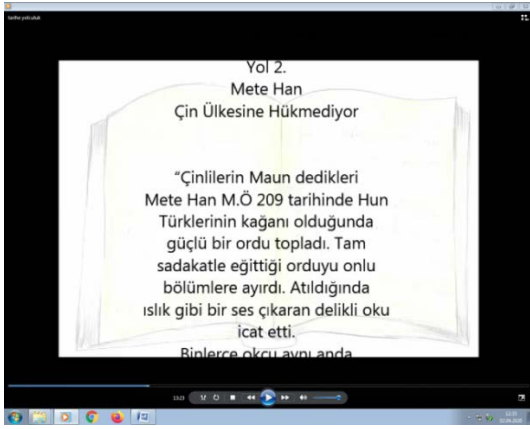
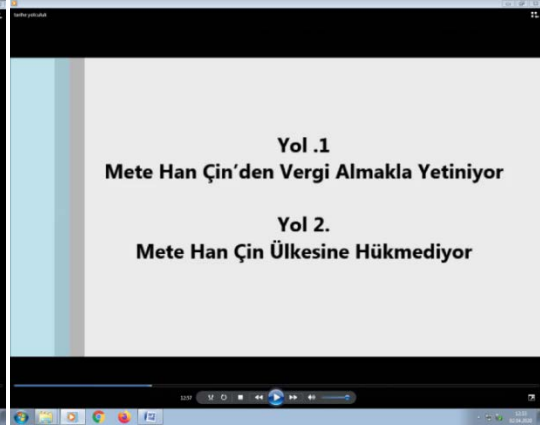
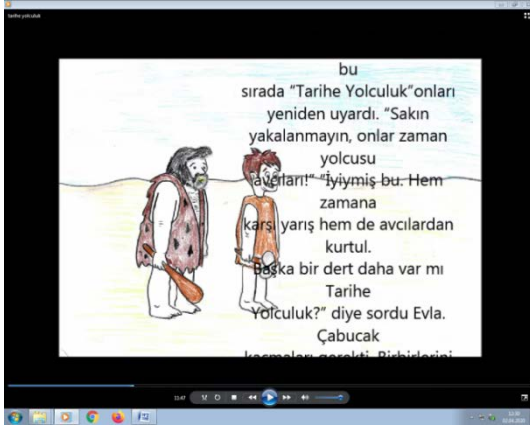
| Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlar  | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|---|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 1. Sosyal Bilgiler dersi konuları beni düşünmeye yönlendiriyor.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 2. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmaktan hoşlanıyorum.              | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 3. Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konular zor olduğu için dersi anlamakta zorlanıyorum.               | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 4. Sosyal Bilgiler ders konuları ilgimi çekmiyor.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 5. Sosyal Bilgiler dersinde merak ettiğim konuları öğreniyorum.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 6. Sosyal Bilgiler dersinde konuların yoğunluğunun azaltılmasını istiyorum.                             | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 7. Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularını öğrenmek çok hoşuma gidiyor.                               | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 8. Sosyal Bilgiler dersinin çevre bilinci kazanmamda etkili olduğuna inanıyorum.                        | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 9. Sosyal bilgiler dersinin çok zevkli geçtiğini düşünüyorum.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 10. Sosyal Bilgiler dersinin günlük yaşamda kullandığımız bilgileri öğrettiğini düşünüyorum.            | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 11. Sosyal Bilgiler dersi benim en çok sevdiğim derstir.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 12. Sosyal Bilgiler dersi konularının herkes tarafından öğrenilmesine gerek olmadığını düşünüyorum.     | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 13. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin gerçek yaşama ilişkin bilgilerimi artırdığını düşünüyorum. | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 14. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin beni sosyal yaşama hazırladığını düşünüyorum.              | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 15. Sosyal bilgiler dersi konularının arkadaşlarımla tartışmak için uygun olduğunu düşünüyorum.         | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 16. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgilerin geleceğime yön vereceğine inanıyorum.                | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 17. Sosyal Bilgiler dersindeki bazı konular bana çok sıkıcı geliyor.                                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. Sosyal Bilgiler dersinde tarihleri ezberlemekte çok zorlanıyorum.                                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. Sosyal Bilgiler ders saatlerinin azaltılması gerektiğini düşünüyorum.                                  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. Sosyal Bilgiler dersinde kullandığım yazılı kaynakların araştırma becerimi geliştirdiğine inanıyorum.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi çok huzursuz hissediyorum.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. Sosyal Bilgiler dersindeki konuları öğrenirken çok eğleniyorum.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. Sosyal Bilgiler dersinde sınıftaki en başarılı öğrencilerden biri olduğuma inanıyorum.                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin kendime olan güven duygumu artırdığını düşünüyorum.           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. Sosyal Bilgiler ile ilgili kitap, dergi, ansiklopedi, İnternet vb. yayınları okumayı seviyorum.        | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. Sosyal Bilgiler dersinde okumak, yazmak ve anlatmak hoşuma gitmeyen çalışmalardır.                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. Sosyal Bilgiler dersi konularının hayata bakışım üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum.                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin herkesin ihtiyacı olan bilgileri içerdiğini düşünüyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30. Sosyal Bilgiler dersinde zamanın çok çabuk geçtiğine inanıyorum.                                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31. Sosyal Bilgiler dersi, konularının zorluğu nedeniyle en fazla korktuğum derstir.                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32. Sosyal Bilgiler dersi olmasa öğrenciliğin daha zevkli olacağına inanıyorum.                            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 33. Sosyal Bilgiler dersi konularının çok karışık ve zor olduğunu düşünüyorum.                             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

## Ek 4. İnteraktif, Bütünleşik Ve Dijital Hikâye Ekran Fotoğrafları







Yol 1.

Uygurlar Maniheizm Dinini Kabul Ediyor

Çin imparatorunun, ülkesindeki iç karışıklıktan kaçıp Böğü Kağan'a sığınmasının ilk haftasıydı. Böğü Kağan kendisini daha önce barbarlıkla suçlamış olmasına rağmen Çin imparatorunu geri çevirmedi. Çünkü Türk töresinde zorda olana yardım eli uzatılırdı. O güçlü bir devletin güçlü kağanıydı. Çin'i kuşatma altına alıp Çin başkentini imparatora hediye etti. Bu sefer sırasında Soğdular Maniheizm dinine inanırdı. Zaman içinde Çin'de yaşayan bu dini Çin imparatorları

macerayı istemişlerdi, öyleyse sonuna kadar gitmeliydiler. Evla'yı ve kendilerini kurtarmanın tek yolu buydu. Kutay bu düşüncelerindeyken Furkan hâlâ kitabın bozulduğunu düşünüyordu. Kitabı alıp yürütmeleri gerekti. Ama koskoca bir çöğün ortasında hangi yöne gideceklerdi? Üstelik yanlarında su da yoktu. Belki de Evla'dan daha zor bir durumdaydılar. Yine de yürüdüler. Güneş, Orta Asya'da olduğundan daha kızgındı. Arda'da üç kum tepesini geçtiler. Ufukta belli belirsiz bir yeşillik görünüyordu. Furkan gözlerini ovuşturdu. Serap görüyorum, diye düşündü. "Burası bir vaha olmalı" diye seslendi Kutay. Yaklaştılar. Giderek

KARAHANLILAR

Satuk Buğra Han heybetli bir adamdır. Kağan olmasının ardından çok geçmemişti ki Kurultay'ı toplayıp İslam'a geçmeyi teklif etti. Beylerin dinledi. Beyleri de onu. Kendisi daha küçük yaşlarda İslamiyet'i kabul etmişti. Artık kağan olduğuna göre de devletin resmi dini olarak

17  
Sultan  
Mahmut

Kutay haritanın sınırlarını bulmaya çalışırken Furkan kocaman harflerle Gazneli Devleti yazısının üzerinde duruyordu. Başkent devletin adıyla aynıydı. Afganistan topraklarında kurulmuştu.

kendisine doğru bakan çamur askerde bir tuhaflik seziyordu. Şüphelenmekte haklıydı. Çamur askerlerden biri zaman yolu açılardı. Onları çamurken bile tanıyabiliydi. Avcı gülerək baktığı için altın diş parlamaya devam ediyordu.

Nihayet sayfalar çevrildi.  
Ve iki yol görüldü.

**Yol 1**  
**Alparslan Ordusuyla Birlikte Malazgirt'e Geliyor**

**Yol 2.**  
**Alparslan Bizans Ordusunun Yola Çıktığından Habersiz**



zırhını çıkarıp ordusunun en önünde Cuma namazı kıldı. Sonra atına binip askerlerine şöyle seslendi. "Askerlerim bugün burada ne emreden bir sultan var ne de emre uyan askerler. Ben de içinizden biriyim. Galip gelirse Anadolu ebediyen Türk yurdu olacaktır. Yenilirse de şehit olup cennete gideriz. Ben Müslümanların Cuma vakti bizim için dua ettikleri bu saatte düşmanın üzerine atılmak istiyorum. Benimle birlikte gelmek isteyenler peşime düşsünler, istemeyenler serbestçe geri dönebilir." Malazgirt Ovası'nda toz duman birbirine karıştı. Savaş başlamıştı. Türk ordusu atalarının öğrendiği hitaf taktiğini



**TURK**  
Müslümanlar Karşısında Mağlup Olan Avrupalılar Müslümanlardan Çok Şey Öğreniyor

Avrupalılar Kudüs'e ulaşmanın tam 8 sefer düzenlemişlerdi. Yaklaşık 150 yıl boyunca devam eden bu seferlerde Türklerin tehlikesi hız kaybettir. Türkler Haçlılara karşı mücadele ederken fetih yapmıyor, aksine savunmaya geçiyorlardı. Bir tek 4. seferde Haçlılar Müslümanlara değil kendilerinden yardım isteyen Bizans'a karşı savaştılar. Hatta Bizans'ı yağmalayıp burada bir krallık da kurdular. Ama ilk seferden sonra Kudüs'te kurulan krallık gibi bu krallık da uzun

"ki Baharat Yolu Hindistan'dan başlayıp Akdeniz'e, oradan da deniz yoluyla gemilerle Avrupa'ya kadar uzanıyor."  
Kutay artık ne yazdığına bile bilmiyordu. Doğru yazıp yazmadığından emin değildi.  
Kervansaraydaki samdanların loş ışığı etrafını aydınlatırken birinin omzuna dokunduğunu fark etti. Kafasını çevirdi. Omzuna kimin dokunduğunu görmeye çalıştı. Bunun bir önemi yoktu. Az sonra her şey bitecekti. Başını çevirirken kolundan tutanın az evvel konuşan tüccar olduğunu gördü. Ama bu tanıdık bir yüzdü. "Benimle vedalaşmayı unuttunuz Kutay" dedi.  
Saniyeler sonra tekrar Taribe Yolculuğu'nun içindeydi

ve uzaktan görüyordu. Altın dişli avcıların parlayan dişlerini belli belirsiz gördükten hemen sonra gözlerini kapadı.

burada tembellik ediyorsunuz" diye çıkışan hocalarına mahcup bir gülümsemeyle karşılık verdiler. Müderris onları iç odaya çağırdı. "Siz büyük misafirlerimiz geldi. Hadi gelip tanışın." İçeri girdiklerin de Müderris'in soğuk ayran ikram ettiği üç adam bir masanın etrafında oturmuştu. Çocuklar sırasıyla kendilerini tanıtıp misafirlere "Hoş geldiniz" dediler. En yaşlı görüneni "Ben Kaşgarlı Mahmut. Kaşgarlılardan soyundanım. Bu gördüğünüz kitabı yazıyorum. Henüz başladığım için de hocanızın görüşünü almaya geldim. Evla hızlı davranıp "Ne anlatıyorsunuz kitapta?" diye sordu. Kaşgarlı, "Kitaba Divan-ı Lügati'l-Türk adımı vereceğim. Araplara Türkçe öğretmek için

## Araştırmacının Yayınları

Selvi, S., & Demir, S. B. (2017). Do Perceptions of Gifted Intelligence and Normal Intelligence Participants Differ about Social Science and Social Scientists?. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(2), 90-101.