

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BAĞLAM TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER DİJİTAL DERS
KİTABININ ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Zehra ÇORLU**

**Danışman
Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ**

HAZİRAN 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabının Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi” adlı “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Zehra ÇORLU

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabının
Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 76 sayfalık kısmına ilişkin 16/06/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 15'tir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 16/06/2025

Danışman: Doç. Dr. Z. Fatih İNEÇ

Öğrenci: Zehra ÇORLU

KILAVUZA UYGUNLUK

“Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabının Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Zehra ÇORLU

Danışman

Doç. Dr. Z. Fatih İNEÇ



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Z. Fatih İNEÇ danışmanlığında **Zehra ÇORLU** tarafından hazırlanan “**Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabının Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

16/06/2025

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ (İmza)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Şenol Mail PALA (İmza)

Üye : Doç. Dr. Abdulkadir ERGÜN (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../2025 tarih ve 24/12 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitimde teknoloji kullanımının zirve olduğu günümüzde, öğretim programlarından yöntem ve tekniklerine kadar her konu güncellenmeye devam etmektedir. Teknoloji kullanılarak eğitimde üretkenliği artıran her çalışma önem arz etmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışma ile bağlam temelli öğrenme yaklaşımı kullanılarak hazırlanan dijital ders kitabı öğrencinin bilgi edinme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bağlam temelli sosyal bilgiler dijital ders kitabının içerisindeki etkileşimli etkinlikler ve video sunumları ile öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Bu öğrenme ortamının etkilerini tespit etmek için akademik başarılarına, öğrenmelerindeki kalıcılığa, mekânı algılama ve harita okuryazarlık becerilerine etkileri ve öğrenci görüşleri irdelenmiştir.

Zehra ÇORLU, Erzincan, 2025

TEŞEKKÜR

Bu çalışma için öncelikle değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmalarımda yardımlarını eksik etmeyen sevgili öğretmenlerim Nurdan POLAT CİHAN ve Mehmet CİHAN'a, beni destekleyen ve yardımlarını eksik etmeyen dostlarım Beyza KARAKAYA ve Kardelen TANER'e şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak bu süreçte desteklerini esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ederim. Özellikle aldığım her kararda beni destekleyen, dağ gibi arkamda duran sevgili babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Zehra ÇORLU



BAĞLAM TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER DİJİTAL DERS KİTABININ ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Zehra ÇORLU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2025

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli dijital ders kitabı kullanımının; öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmelerindeki kalıcılığa, mekânı algılama ve harita okuryazarlığı becerilerine etkisini incelemektir. Aynı zamanda bağlam temelli dijital ders kitabının öğrenciler açısından değerlendirilmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmanın Erzincan il merkezinde rastgele seçilen iki devlet okulunda kontrol (N=86) ve deney (N=54) grupları yansız atama yöntemiyle oluşturulmuştur. 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen uygulamada altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ait kazanım ve beceriler, bağlam temelli öğrenme stratejisine uygun biçimde İneç (2022) tarafından geliştirilen dijital ders kitabına entegre edilerek deney grubunda bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında, öğrenmenin kalıcılığında ve mekânsal düşünme ile harita okuryazarlığı beceri düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Ancak gruplar karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin bu alanlardaki gelişimlerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar bağlam temelli dijital ders kitabının öğrenme ortamını daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirdiğini; bağlam zenginliği sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırdığını; yalnızca bir öğretim materyali olarak değil aynı zamanda dersi destekleyici bir araç olarak işlev gördüğünü ve mekân algısı gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital ders kitabına kolayca erişebildikleri de tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mekânı Algılama, Harita Okuryazarlığı, Bağlam Temelli Öğrenme, Sosyal Bilgiler, Dijital Ders Kitapları

EXAMINING THE EFFECT OF A CONTEXT-BASED DIGITAL SOCIAL STUDIES EDUCATION TEXTBOOK ON LEARNING

Zehra ORLU

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, June 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of using context-based digital textbooks in sixth-grade social studies classes on students' academic achievement, learning retention, spatial awareness, and map literacy skills. Another aim of the study is to evaluate context-based digital textbooks from the students' perspective.

The study was conducted in two randomly selected public schools in the central district of Erzincan, with control (N=86) and experimental (N=54) groups formed using a random assignment method. In the application conducted during the fall semester of the 2023-2024 academic year, the learning outcomes and skills related to the “People, Places, and Environments” learning area of the sixth-grade Social Studies course were integrated into the digital textbook developed by İneç (2022) in accordance with the context-based learning strategy and used as an independent variable in the experimental group.

According to the research findings, an increase was observed in the academic achievement, learning retention, and spatial thinking and map literacy skill levels of both the experimental and control group students. However, when the groups were compared, it was determined that the development of the students in the experimental group in these areas was significantly higher than that of the control group. The results obtained from the qualitative data showed that the context-based digital textbook made the learning environment more enjoyable and interactive; facilitated learning thanks to its rich context; functioned not only as a teaching material but also as a tool to support the lesson; and had a positive effect on the development of spatial perception. It was also found that students could easily access the digital textbook.

Keywords: Spatial Perception Skills, Map Literacy Skills, Context-Based Learning, Social Studies Education, Digital Textbooks

İÇİNDEKİLER

BAĞLAM TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER DİJİTAL DERS KİTABININ ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Bağlam Temelli Öğrenme	10
1.2. Dijital Kitap	15
1.3. Dijital Öyküleme	18
1.4. Mekânı Algılama Becerisi	21
1.5. Harita Okuryazarlığı Becerisi	24
1.6. İlgili Çalışmalar	27
1.6.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	27
1.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	32

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli (Deseni).....	38
2.2. Çalışma Grubu.....	39
2.3. Veri Toplama Araçları.....	39
2.3.1. Mekânsal Düşünme Beceri Ölçeği.....	39
2.3.2. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi	40
2.3.3. Harita Okuryazarlık Ölçeği.....	40
2.3.4. Öğrenci Görüşme Soruları	41
2.4. Materyal.....	42
2.4.1. Materyal Kullanımı.....	43
2.4.1.2. Sistem.....	43
2.5. Uygulama (Verilerin Toplanması).....	48
2.5.1. Deney Grubu.....	49
2.5.2. Kontrol Grubu.....	51
2.6. Verilerin Analizi.....	51
2.6.1. Nicel Verilerin Analizi.....	51
2.6.2. Nitel Verilerin Analizi	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	53
3.1.1. BTSBDDK'nin Öğrencilerin Harita Okuryazarlığı Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	53
3.1.2. BTSBDDK'nin Öğrencilerin İnsanlar, Yerler Ve Çevreler Öğrenme Alanına İlişkin Kalıcı Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi Nedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	55

3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	55
3.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	56
3.1.5. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	56
3.1.6. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	57
3.1.7. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	57
3.1.8. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	57
3.1.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine Yönelik Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	58
3.1.10. BTSBDDK'nin Öğrencilerin Mekânı Algılama Becerileri Üzerindeki Etkisi Nedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular	58
3.1.11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Alt Boyutlarına ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	59
3.1.12. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Zaman ve Kronoloji Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	60
3.1.13. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Anlamaya Katkı Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular...	60
3.1.14. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Transfer Etme Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	61
3.1.15. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin İlişki Kurma Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	61
3.1.16. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Zaman ve Kronoloji Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	62

3.1.17. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Anlamaya Katkı Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	62
3.1.18. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Transfer Etme Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	63
3.1.19. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin İlişki Kurma Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	63
3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	64
3.2.1. BTSBDDK ile Öğrencilerin Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşleri Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
3.2.2. BTSBDDK ile Kalıcı Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular	66
3.2.3. BTSBDDK ile Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular	67
3.2.4. BTSBDDK ile Harita Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular	68
3.2.5. BTSBDDK ile Çalışmaya İlişkin Görüşleriniz Nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	72
4.1.1. BTSBDDK'nin Öğrencilerin Harita Okuryazarlığı Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	72
4.1.2. BTSBDDK'nin Öğrencilerin İnsanlar, Yerler Ve Çevreler Öğrenme Alanına İlişkin Kalıcı Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar...	73
4.1.3. BTSBDDK'nin Öğrencilerin Mekânı Algılama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	73

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar	74
4.2.1. BTSBDDK ile Öğrencilerin Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar	74
4.2.2. BTSBDDK ile Kalıcı Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar	74
4.2.3. BTSBDDK ile Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar	75
4.2.4. BTSBDDK ile Harita Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar	75
4.2.5. BTSBDDK ile Çalışmaya İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar	76
4.3. Öneriler.....	76
KAYNAKÇA.....	77
EKLER	84
ÖZ GEÇMİŞ	120

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
BTSBDDK	: Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabı
İYÇ	: İnsanlar, Yerler ve Çevreler
CBS	: Coğrafi Bilgi Sistemleri
TYMM	: Türkiye Bütüncül Modeli



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Kontrol ve Deney Gruplarına İlişkin Veriler	39
Tablo 3.1: Betimsel İstatistikler.....	53
Tablo 3.2: Box'ın Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi.....	54
Tablo 3.3: Ölçüm Etkisinin Sonuçları	54
Tablo 3.4: Levene Test Sonucu	54
Tablo 3.5: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test ve Ön Test Puanları Arasındaki Fark	55
Tablo 3.6: İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	55
Tablo 3. 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinden Elde Ettikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3.8: Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinden Elde Ettikleri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 3.9: Deney Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	56
Tablo 3.10: Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinin Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 3. 11: Deney Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testine Ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	57
Tablo 3.12: Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinden Elde Ettikleri Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	58
Tablo 3.13: Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinden Elde Ettikleri Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 3.14: Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	59
Tablo 3. 15: Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	59

Tablo 3. 16: Deney Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Zaman ve Kronoloji Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	60
Tablo 3.17: Deney Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Anlamaya Katkı Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	60
Tablo 3.18: Deney Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Transfer Etme Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	61
Tablo 3.19: Deney Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin İlişki Kurma Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	61
Tablo 3.20: Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Zaman ve Kronoloji Boyutunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	62
Tablo 3.21: Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Anlamaya Katkı Boyutunun Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları	62
Tablo 3.22: Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Transfer Etme Boyutunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları	63
Tablo 3.23: Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin İlişki Kurma Boyutunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	63
Tablo 3.24: BTSBDDK ile Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşler	64
Tablo 3.25: BTSBDDK ile Kalıcı Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşler	66
Tablo 3.26: BTSBDDK ile Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Görüşler	67
Tablo 3.27: BTSBDDK ile Harita Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşler	68
Tablo 3.28: BTSBDDK ile Çalışmaya İlişkin Görüşler	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabı Giriş Ekranı	44
Şekil 2.2: SB.6.3.1. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu	44
Şekil 2.3: SB.6.3.1. Bulut Tabanlı Etkileşimli Etkinlikler.....	45
Şekil 2.4: SB.6.3.2. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu	45
Şekil 2.5: SB.6.3.2. Bulut Tabanlı Etkileşimli Etkinlikler.....	46
Şekil 2.6: SB. 6.3.3. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu	46
Şekil 2.7: SB.6.3.3. Bulut Tabanlı Etkileşimli Etkinlikler.....	47
Şekil 2.8: SB.6.3.4. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu	47
Şekil 2.9: SB.6.3.4. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu	48
Şekil 3.1: Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşler	65
Şekil 3.2: Kalıcı Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşler	66
Şekil 3.3: Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Görüşler	67
Şekil 3.4: Harita Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşler	69
Şekil 3.5: Çalışmaya İlişkin Görüşler	70

GİRİŞ

Eğitim bireye kalıtım yoluyla aktarılan özellikler ile birlikte bireylerin fiziki ve sosyal çevreden edindikleriyle sistematik bir şekilde gelişimidir (Özdil, 2011). Bu bağlamda eğitim bireyi yaşamı boyunca her alanda etkileyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla birey çevresinden edindiği bilgi, beceri ve tutumları hayatına yansıtmak için eğitime ihtiyaç duymaktadır (Ekiz ve Durukan, 2006). Toplumlar ise kendisine ayak uydurabilen, kendisiyle birlikte çevresini de geliştirebilen bireyler yetiştirmek için eğitimi kullanmaktadır (Fidan, 2012). Bu durum ise bireyin, toplumun ve eğitimin karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Her toplum değişen günün koşullarına göre kendini geliştirmektedir. Bu doğrultuda eğitim de değişen günün koşulları doğrultusunda yenilenme ihtiyacı duymaktadır. Fakat değerler ve inançlar göz önüne alındığında var olan sistemi devam ettirme isteği ağır basmaktadır. Bu nedenle sistem var olan değerleri ve inançları toplumun ihtiyaçlarıyla sentezleyerek kendini yenilemektedir. Böylelikle eğitim sistemi gelenekselleştikçe çağdaş eğitim sistemlerine evrilmektedir.

Öğretim programıyla sistematik hale gelen eğitim ortamında öğretmenin bilgiyi kalıcı hale getirmesi için öğrencinin dikkatini çekmesi gerekmektedir. Böylece sınıf ortamında kullanılan öğrenme stratejilerinin önemi artmaktadır. Öğrenme stratejileri, öğrencinin edindiği bilgileri bilişsel süreçlerinde anlamlı hale getirerek kalıcı bilgi edinmeyi sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin öğretmenle birlikte öğrenme ortamında aktif olması anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır (Tay ve Yangın, 2008). Öğrenme stratejileri anlamlı öğrenmeyi sağlamanın yanı sıra hem öğrenme ortamının verimini artırmakta hem de öğrencinin isteyerek ve de keyif alarak öğrenmesini sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciye bağımsız öğrenebilme özelliği kazandırarak okul ortamı dışında da öğrenebilmesi için temel oluşturmaktadır (Özer, 2002).

Öğrencinin okul dışında da bilgiye erişmesi bulunduğumuz çağ neticesinde çok da zor olmamaktadır. Çünkü içinde bulunduğumuz çağ bilgiyi edinmekten ziyade yeni bilgi üretmeyi ve paylaşmayı hedeflemektedir. Bu durumda teknoloji önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü bilginin hızla üretilmesi, paylaşılması ve depolanması teknolojik gelişmeler sayesinde gerçekleşmektedir. Bu gelişmelerden etkilenen eğitim sisteminde

eğitim, öğretim, eğitim ortamları ve öğretim araçları da kendini güncellemektedir. Böylece eğitim ortamında yeni nesil öğrenci olarak nitelendirilen dijital çağ öğrencilerinin dikkatini çekme ve kalıcı öğrenmeleri sağlamak amacıyla teknolojinin kullanımı tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki okullarda, bilgisayar atölyeleri ve akıllı tahtalar kurulmaktadır (Kara ve Keş, 2016).

Eğitimde teknoloji kullanımı eğitim teknolojisi ve e-öğrenme gibi kavramların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Eğitim teknolojisi öğrenme-öğretme süreçlerinin verimini artırmayı, öğrenme sürecinde uygulama aşamasını düzenlemeyi ve öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda eğitim teknolojisinin öğretim programlarında sürekliliği sağlama, eğitimcilerin verimini artırma, eğitimin ihtiyaçlarını bilimin inceleme konusu yapma ve eğitim hizmetlerinin geniş kitlelere ulaşmasını sağlama gibi görevleri de bulunmaktadır (Alpar vd., 2007).

Sınıf ortamının yanı sıra günlük hayatta kullanılan etkileşimli internet siteleri eğitimde mekân ve zaman sınırlamasını kaldırarak öğrenmenin etki alanını genişletmektedir (Kara ve Keş, 2016). Bu bağlama farklı ortamdaki kişilerin aynı anda eğitim aldığı uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Kırık, 2014).

Uzaktan eğitim ve e-öğrenme gibi sistem ürünlerinde kullanılan etkileşimli ortamlar ses, dokunma ve koku gibi duyu organlarına hitap ederek öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine almaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamında kullanılan etkileşimli ortamlar, programlanan linklere bağlanarak birden fazla sayfada rahatça gezilebilme, artan hedef kitlenin etkileşimini güçlendirme, diyagram, şema, müzik ve ses efektleriyle zenginleştirilen ortamın hızlı, anlaşılır ve eğlenceli bir ortam olmasını sağlamaktadır (Yurdakul, 2004).

Teknolojinin eğitim aracı olarak kullanılması birden fazla duyu organını harekete geçirerek etkili öğrenmeyi hızlandırmakta, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de gerçekleştirilen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, eğitimde teknoloji kullanımını artırma, okullardaki teknolojik imkânları iyileştirme ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Aslan, 2016).

21. yüzyılın gündeminde yer alan; problem çözme, akıl yürütme, karar verme ve teknolojiyi kullanma becerilerini kavramak başta öğrenciye zor gelebilir, bu becerileri

edinmek için yol gösterici olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu becerilerin yoğun olarak yansıtıldığı Sosyal Bilgiler ise ilköğretim öğrencilerine, birey- toplum- çevre ilişkisini öğrenci düzeyine göre düzenleyerek öğretmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğrencinin; sorgulama, analiz etme, problem çözme ve etkili karar verme gibi üst düzey becerilerini geliştirdiği bir derstir (Ovacık, 2023). Bu doğrultuda belirlenen amaçları sistematik bir şekilde öğrenciye sunmak için öğretim programları tasarlanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencinin düzeyine göre hangi kazanımla bilgi, beceri ve değeri kavrayacağını belirlemektedir (Arıkan ve Çakmak, 2023). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi soyut konuların yoğunlaştığı bir ders olarak nitelendirildiğinden öğrencilerin bunları somutlaştırmasında, bilgileri yorumlamasında ve analiz etmesinde öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır (Akkeyik ve İnel, 2020).

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derste edindiklerini günlük hayatıyla bağdaştırabilmesi, geçmişte yaşanan olaylardan tecrübe edinmesi için öğretim materyalleriyle birlikte öğrenme sürecinin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencinin derste öğrendiği bilgileri gündelik hayattaki karşılaşılan sorunları çözmeye araç olarak kullanabildiği bağlam temelli öğrenme stratejisine ihtiyaç duyulmaktadır (Acar ve Yaman, 2011).

Dijitalleşme ile birlikte öğrenme ortamı da değişime uğramıştır. Bu değişim, eğitimde mekân ve zaman sınırlamasını ortadan kaldıran e-öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu eğitim modeli interaktif ortamda çoklu ortam öğelerinin desteğiyle yürütüldüğü öğretim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Katılımcılar bu sayede, aynı anda grupla öğrenebilecekleri gibi bireysel olarak farklı zamanlarda da eğitim alabilmektedir (Alkayış, 2021).

Etkileşimli öğrenme ortamları var olan eğitim anlayışıyla beraber eğitimde kullanılan materyalleri de değiştirmektedir. Öğrenme ortamında kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Teknolojik gelişmeler, eğitim ortamında olduğu gibi öğretim materyallerinde de değişikliğe neden olmaktadır. Bu değişiklikten en çok etkilenen materyaller basılı kitaplardır (Öngöz ve Özer Şanal, 2017). Basılı kitapların dijital platforma aktarılması, ulaşılan hedef kitlenin artmasını sağlamıştır. Bunda teknolojideki değişimi basılı kitaplar dâhil her şeyin dijital dünya formuna dönüşmesi yer almaktadır (İneç, 2022). Bu bağlamda basılı kitaplar tek bilgi kaynağı olmaktan çıkmakta ve dijital ders kitabı, dijital kitap, elektronik kitap, zenginleştirilmiş kitap olarak adlandırılarak yeni bir form halini almaktadır. Dijital

kitaplar basılı kitapların aksine bilgiyi olduğu gibi aktarmayı değil kitap ile kullanıcının karşılıklı etkileşim içerisinde olmasını amaçlamaktadır (Öngöz ve Özer Şanal, 2017).

Bu doğrultuda kullanılabilen FATİH Projesi öğrencinin okul sonrasında da öğrenme sürecine devam etmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın ödevlere, ders içi projelere ve notlara EBA platformu üzerinden erişebilmeleri öğrenme süreçlerindeki kısıtlamayı ortadan kaldırmıştır (MEB, 2023).

İneç (2022)'e göre Türkiye'de dijital kitap kullanımı FATİH Projesiyle artış göstermektedir. MEB ortaöğretim materyal sayfasındaki dijital ders kitaplarında yer alan video destekli testler, bilgi akışının görsel olarak sergilendiği grafikler ve çeşitli oyunlar öğrencinin severek ve isteyerek ders çalışmasını sağlamaktadır. Akpınar vd. (2005)'e göre, dijital kitaplar sayesinde kaynak çeşitliliği artmakta ve öğrencinin bilgiye erişimi de kolaylaşmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin düşünme becerilerini geliştirerek derste aktif rol oynamasına yardım etmektedir.

Problem Durumu

Dijital kitap, basılı kitabın sayısallaştırılarak elektronik ortama aktarılan veya bu ortamda oluşturulan içerisinde kitap ayracı, metin işaretleme ve not ekleme gibi çoklu ortam öğelerini barındıran elektronik format olarak tanımlanmaktadır. Dijital kitaplar, HTML, PDF, LIT, PDB ve DOC uzantılı dosya formatlarıyla kullanılmaktadır. Fakat her bu uzantılı dosya kitap olarak değerlendirilmemektedir. Çünkü kısa hikâye ve ders notları gibi metinler pdf formatında hazırlanabilmekte ama kitap olarak adlandırılmamaktadır (Önder, 2010). Bu bağlamda dijital platformdaki bir metnin elektronik kitap olarak değerlendirilmesi için kitap formatında olması, sesli okuma ve yazı tipinde değişiklik yapılabilmesi, not alma ve metin işaretleme gibi işlemlere sahip olması gerekmektedir (Önder, 2011).

Dijital kitaplar da basılı kitaplar gibi hem ders sırasında hem de ders sonrasında kullanılabilir. Okullarda teknoloji kullanımının artması ve gerekli imkânların temin edilmesi, dijital kitapların eğitimde kullanımını artırmaktadır. Dijital kitaplar, öğrencinin yaş, seviye ve kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri belirleyerek öğretim sürecinin verimini artırmaktadır. Çoklu ortam öğelerinden yararlanırken öğretmenlerin analiz ve tasarım aşamalarına dikkat etmeleri öğrencinin hangi bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını öğrenmesi açısından önem arz etmektedir (Öngöz, 2015).

Dijital kitapların öğrenme ortamında kullanılması, öğrencilerin motivasyonlarını da artırmaktadır. Bu nedenle öğrencinin dikkatini çekmek için sınıf içerisinde dijital kitapların bir öğrenme aracı olarak kullanılması önem arz etmektedir (Hidayati vd., 2019). Öğrenme aracı olarak kullanılan dijital kitapların işitsel ve görsel öğeleri içerisinde barındırması öğrencinin dikkatini çekmekte ve etkileşimli bir ortam oluşturmaktadır (Listyarini, 2018).

Bağlam temelli öğrenme, öğrencinin çevresine uyum sağlayarak topluma karışmasına yardımcı olmaktadır (Arıkan, 2021). Bu öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenme ortamında öğrendikleriyle sosyo-kültürel çevresinde karşılaştığı problemlere çözüm bulmada yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda bağlam temelli öğrenme öğrencinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve analiz etme gibi becerilerini de geliştirmektedir. Bağlam temelli öğrenmeden verim almak için öğretmenin bağlamları öğrencinin seviyesine uygun ve kolay anlaşılabilir düzeyde vermesi gerekmektedir (Arıkan, 2019). Bağlam temelli öğrenme öğrencinin yaşamında karşılaştığı sorunları çözmesini kolaylaştırmanın yanı sıra kalıcı öğrenmeyi sağlamak için gerekli motivasyon ortamını da oluşturmaktadır (Elmas ve Geban, 2016). Bu doğrultuda ders ve gerçek yaşam arasında köprü kuran bağlam temelli öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde kullanılması gerekmektedir (Arıkan ve Çakmak, 2023). Sosyal bilgiler dersinin de sınıf ve dış çevre arasında köprü görevi görmesi yeni nesil materyallerin derste kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağın teknoloji merkezli olması ve yeni nesil öğrencilerin teknolojiyle ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda öğrenme süreçleriyle ve stratejileriyle entegre edilmiş dijital ortamların kullanımı yeni trendlerden biridir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme stratejisinin dijital bir ortama entegre edilerek oluşturulan bağlam temelli sosyal bilgiler dijital ders kitabı (BTSBDDK)'nın kullanım durumu bir problem durumudur. Bu problem durumuna göre aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Alt Problemler

1. BTSBDDK kullanılan dersin öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır?
2. BTSBDDK kullanılan dersin öğrencilerin mekânı algılama becerisine etkisi var mıdır?

3. BTSBDDK kullanılan dersin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisine etkisi var mıdır?

4. BTSBDDK kullanılan dersin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine etkisi var mıdır?

5. Deney grubu öğrencilerinin BTSBDDK görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bağlam temelli öğrenme stratejisine uygun tasarlanan BTSBDDK'nin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, mekân algılama ve harita okuryazarlığı becerilerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda altıncı sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler (İYÇ) öğrenme alanında öngörülen beceri ve kazanımlar bağlam temelli öğrenme stratejisine uygun olarak İneç (2022) tarafından geliştirilen dijital ders kitabına entegre edilerek bağımsız bir değişken olarak öğrenme sürecine dahil edilmiştir. Böylece öğrencilerin akademik başarılarındaki, mekân algılama ve harita okuryazarlığı becerilerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca dijital ders kitabının, öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Yaşanan teknolojik gelişmeler, gelişme olmanın ötesinde bir devrim olarak nitelendirilmektedir. Teknolojinin yaşam kalitesini etkilediğini düşündüğümüzde toplumdaki ekonomik, sosyal ve politik gelişmelerin de teknolojiden etkilenmemesi mümkün değildir (Bacanak vd., 2003). Bu bağlamda teknoloji hayatımızın her alanında etkin olduğundan eğitimin teknolojiden ayrı tutulmaması gerekmektedir. Z kuşağı adı verilen yeni nesil çocukların doğduğu andan itibaren telefon, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik materyallerle içli dışlı olması bu durumu desteklemektedir (Zengin vd., 2024). İnternet, dijital platformlar, çevrimiçi kaynaklar, dijital kütüphaneler ve uzaktan eğitim gibi kavramların ortaya çıkışı eğitim sisteminin gelişmesini sağlamıştır. Özellikle pandemi dönemi gibi zor durumlarda çevrimiçi öğrenme teknolojisi bir kurtarıcı niteliğindedir. Bu bağlamda bilgisayar, telefon ve tablet gibi mobil cihazların öğrencilerin öğrenme materyallerine erişimi noktasında kolaylık sağlamaktadır. Uzaktan eğitim ile öğrencilerin eğitim kaynaklarına erişimi, konuyu öğrenmeleri ve akranlarıyla iletişim kurmalarını kolaylaştırması sağlanmaktadır (Arar, 2024). Uzaktan eğitim ile en çok kullanılan öğretim materyallerinden biri de dijital kitaplardır. İnternet

üzerinden erişilen dijital kitaplar, pdf, djvu ve txt gibi belge biçimlerinde kullanıcıya sunulmaktadır (Fitria, 2024).

Araştırma Türkiye’deki bilimsel literatürde çok fazla kullanılmamış bir bilgi teknolojisi olan dijital kitap uygulamasının oluşturulması ve sosyal bilgiler dersinde bir öğretim materyali olarak uygulanması açısından önemlidir. Ayrıca dijital kitap uygulamasının bağlam temelli öğrenme stratejisine uygun olarak tasarlanması ve sosyal bilgiler dersinde ilk defa kullanılacak olması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte dijital ders kitabının içeriğinin bulut tabanlı etkinliklerle desteklenmesi materyalin hem dijital kitap alanında hem de sosyal bilgiler alanında farklı bir kullanım alanı oluşturması açısından önemlidir. Bağlam temelli öğrenme stratejisinin ülkemizdeki bilimsel literatüre göre sosyal bilgiler dersinde yok denecek kadar az kullanılmış olması çalışmanın bir diğer önemli özelliğidir. Dijital ders kitabında yer alan soyut bağlamların haritalar üzerinden aktarılması bağlamları somutlaştırarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmesi açısından önemlidir. Bu çalışma, bağlam temelli öğrenme stratejisinin ve dijital öğretim materyallerinin formal eğitim ortamlarında uygulanabilirliğinin tespiti açısından da önemlidir.

Bu çalışma için araştırmacı tarafından BTSBDDK adı verilen bir dijital kitap uygulaması bağlam temelli öğrenme stratejisine göre tasarlanmıştır. Bağlam temelli sosyal bilgiler dijital ders kitabının içeriğinde soyut kavramların çoğunlukta olduğu ve öğrencilerin öğrenmede zorlandığı İYÇ öğrenme alanında detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Aynı zamanda içerik sunumu akran öğrenmesi ile de desteklenerek öğrencilerin konuyu kavraması kolaylaşmaktadır. İçerik sunumu sonrasında verilen kıta ve okyanus eşleştirme, hafıza kartları, anagram, kavram eşleştirme, adam asmaca, grup eşleştirme, eksik kelime oyunu, kelime avı gibi etkileşimli etkinlikler sayesinde öğrenciler konuyu bağlamlar üzerinden pekiştirebilmektedir.

Yer şekilleri, iklim ve bitki örtüsü, ekonomik faaliyetler, yer üstü ve yer altı kaynakları, nüfus, harita ve coğrafi konum gibi algılanması zor olan ve üst düzey düşünme becerisine ihtiyacın duyulduğu “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı sosyal bilgiler ders kitabında sadece yirmi dokuz sayfadır. Öğrenme alanı için öngörülen dört kazanım on iki ders saatinde aktarılmaktadır. Ders kitabında yer alan öğrenme alanı içerisindeki konular, haritalar ve resimler ile desteklenmeye çalışılmışsa da bunların dinamik ve etkileşimli olarak sunulmaması, dünya ve harita öğretiminde CBS sisteminin kullanılamaması, bağlamların oldukça sınırlı olması gibi olumsuzluklar söz konusudur.

Bu olumsuzluklar öğrencilerin konuyu yüzeysel olarak öğrenmesine ve zamanla unutmasına yol açmaktadır. Bu durum, öğrenme alanının öğretiminde yeni teknolojilerin kullanımını zorunlu hale getirmektedir.

Bu çalışma için araştırmacı tarafından kısaca BTSBDDK olarak adlandırılan dijital ders kitabı uygulaması sosyal bilgiler dersi için bağlam temelli öğrenme stratejisine göre düzenlenmiştir. Bir öğrenme stratejisine uygun olarak hazırlanan dijital ortamların varlığının az olması, bununla birlikte bağlam temelli öğrenme stratejisine uygun bir dijital ortamın bilimsel literatürde yer almaması çalışmanın en önemli özelliklerindendir. Öğrenme stratejileriyle yapılandırılan dijital ortamların ise öğrenme sürecine katkısının oldukça olumlu olduğu görülmektedir (İneç, 2017, İneç ve Akpınar, 2017). Dolayısıyla çalışma, bağlam temelli sosyal bilgiler dijital ders kitabının; akademik başarı, mekânı algılama ve harita okuryazarlığı becerisi ile öğrenmenin kalıcılığı hususundaki başarılarını tespit edebilmek açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcı öğrencilerin uygulamaya istekli bir şekilde katıldığı,
2. Deneysel sürece etki edebilecek değişkenlerin etkisinin en aza indirgendiği,
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin akıllı tahta ve internet kullanımına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğu,
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öngörülmeyen değişkenlerden aynı derecede etkilendiği,
5. Deney grubu öğrencilerinin veri toplama araçlarında yer alan görüşme sorularını yansız cevapladıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2023-2024 eğitim- öğretim yılı I. döneminde işlenmesi planlanan İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı,
2. Harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin ölçülmesi,
3. Mekânsal Düşünme Beceri Ölçeği, Harita Okuryazarlık Ölçeği ve Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı testi,

4. Erzincan ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokul düzeyindeki iki farklı altıncı sınıf öğrenci grubundan (54 deney, 86 kontrol grubu olmak üzere toplam 140 öğrenci) elde edilen veriler,

5. BTSBDDK'nin ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde beş hafta boyunca uygulanması ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bağlam Temelli Öğrenme: Öğrencilerin derste edindiği bilgileri gündelik hayatında nasıl kullanması gerektiğini öğreten bir yaklaşımdır (Acar ve Yaman, 2011).

Dijital Kitap: Basılı kitabın sayısallaştırarak dijital ortama aktarılan veya bu ortamda oluşturulan, kitap ayracı, metin işaretleme ve not ekleme gibi çoklu ortam öğeleriyle zengin içeriğe sahip elektronik formattır (Önder, 2010).

Mekânı Algılama Becerisi: Harita ve küre gibi materyaller yardımıyla herhangi bir sokak, yapı veya alanı zihinde canlandırma becerisidir (Erol ve Akpınar, 2021).

Harita Okuryazarlığı: Bireyin renkler, işaretler ve semboller yardımıyla bulunduğu çevreyle birlikte diğer yerler hakkında kolay bilgi edinmesini sağlayan beceridir (Avcı, 2024).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Bağlam Temelli Öğrenme

Bağlam temelli öğrenmenin anlaşılabilmesi için öncelikle “bağlam” kavramının ne anlama geldiğinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. “Bağlam”, benzer ya da birbirine yakın türdeki öğelerin bir araya gelmesi veya bağlanması (Oxford, 2024); Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğe göre ise *herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü veya bağlantısı, kontekst* olarak (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023) tanımlanmaktadır.

Bağlam kavramından türetilen bağlam temelli öğrenme ise öğrencilerin anlamlı öğrenmesini hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım paradigmasının benimsenmesiyle özel bir anlam kazanmakta ve artık eğitimde karşılaşılan sorunları çözmek ve eğitimin kalitesini artırmak için kullanılmaktadır (Ültay ve Çalık, 2011).

Bağlam temelli öğrenmenin temeli İngiltere’nin York Üniversitesi’nde eğitim veren bir grup öğretmen tarafından atılmıştır. Fizik, kimya ve biyoloji gibi alt dalları olan fen bilgisi dersinin teorik ağırlıklı olması öğrencileri ezbere yöneltmekte ve gündelik hayatla bağımlı zayıflatmaktadır. Bu sebeple eğitimciler öğrencilere verilen kuramsal bilginin gündelik yaşamla sentezlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Çam, 2008; Tulum, 2019; Hayta, 2022). Bu doğrultuda Almanya’da hazırlanan “Chemie im Kontext (ChiK)” Projesi, bağlam temelli kimya eğitiminin okul sistemine entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu projeyle bağlam temelli öğrenme stratejisini eğitim sisteminin temeline alarak öğrenme durumunu engelleyen etkenleri en aza indirmeyi amaçlamaktadır (Ulusoy, 2013).

Derste öğretilen konuların öğrencinin yaşamında karşılaştığı sorunları çözmede kolaylık sağlaması eğitimin önemini artırmaktadır. Bu nedenle okul yapısından öğretim programlarına kadar her şeyin bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmesi

önem arz etmektedir (Bülbül ve Matthews, 2012). Bağlam temelli öğrenme stratejisi ile öğretim programlarının içeriği basitleştirilir sonrasında ise öğretmenin konuda yer alan kavramları tanımlaması ve kavramlar arasında bağ kurarak öğrencinin zihin şeması oluşturmasını kolaylaştırması gerekmektedir. Böylece öğrenci kısa süreli bellekte (KSB) yer alan bilgileri rahatlıkla uzun süreli belleğe (USB) taşıyabilmektedir (Gilbert, 2007).

Bağlam temelli öğrenme stratejisi; öğrenci, öğretmen ve öğretim programları olmak üzere üç açıdan incelenmektedir. Öğrenci boyutuyla incelendiğinde bağlamlar kavram öğretiminin başlama noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenciyi güdüleme aşamasında kullanılmaktadır. Bağlam temelli öğrenme öğretim görevini öğretmenden alarak öğrenci ile paylaşmaktadır. Böylece öğretmenin sorumluluğu öğrenme ortamını düzenlemekten ziyade öğrenciye rehberlik etmek olarak değişmektedir. Bu kısım öğretmen açısından incelemeyi içermektedir. Öğretim programı açısından incelemek gerekirse öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlense de hâlâ geleneksel öğretimin izlerini taşımaktadır. Öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları da bu iki yaklaşımın sentez noktasını oluşturmaktadır. Öğretmenler ders kitaplarında kullanılan bağlam öğretimini faydalı bulsalar bile zaman kaybı olarak değerlendirip çoğu bağlamı es geçmektedirler (Ulusoy, 2013).

Bağlam temelli öğretimi kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli stratejilerden biri olarak görülmektedir. Bağlam temelli öğretimi sağlamak için öğrenme materyallerinden faydalanmak zamandan tasarruf etmeyi sağlayarak öğretmenler için bir kolaylık oluşturmaktadır. Bülbül (2013) bir öğrenme materyalinin bağlam temelli olabilmesi için yedi temel özelliğe sahip olması gerektiğini düşünmektedir. İlk olarak materyalde kullanılan bağlamın öğrencinin gündelik yaşamında karşısına çıkma ihtimalinin yüksek olması gerekmektedir. Kullanılan bağlamın konu ile bağlantılı olması ikinci özelliği oluşturmaktadır. Üçüncü özellik ise, kullanılan materyalin öğrencinin önce eski tecrübelerini hatırlatmalı sonrasında yeni tecrübe kazandırmalıdır. Materyalde kullanılan bağlamdan yola çıkarak yakın kavramlara ulaşabilmesi dördüncü özelliği açıklamaktadır. Materyalde kullanılan bağlam ile ilgili soru sorarak öğrencinin ilgisi etkinliklere yönlendirilmelidir. Bu durum beşinci temel özelliği oluşturmaktadır. Sorulan soru ile ilgili öğrencinin cevap verebilmesi ve ele alınan bağlamın öğrencinin seviyesine uygun olması diğer özellikler olarak açıklanmaktadır.

Ders ile g ndelik yaşam arasında baē kuran baēlam temelli  ērenmenin haklarını ve sorumluluklarını bilen kendisiyle beraber toplumu da geliştirme  abasındaki vatandaşları yetiştirme gayesi olan sosyal bilgiler dersi i in son derece  nemli olduēu bilinmektedir (Aktemur, 2022). Derste  ēretilen kavram ve olguların  ērencilerin aşına olduēu durumlar olması  ērencinin dikkatini  ekmekte ve kendi tecr beleriyle sentezleyerek bilgiyi kalıcı hale getirmektedir. B ylece sosyal bilgiler dersinde hayata dair  ēretilen her bilgi bireyin yaşam kalitesini artırmaktadır.

Baēlam temelli  ērenme stratejisi  ncesinde  ērenci derste edindiēi bilgileri anlamlı hale getiremediēi i in yaşamına transfer edememekte ve kısa s reli ezber y ntemiyle dersi ge meye odaklanmaktadır. Bu durum ise okula karşı ilgisiz, hayatla ilgili bir beklentisi kalmamış,  evresinden edindiēi kulaktan dolma bilgilerle hayatına y n veren tabiri caizse diplomalı cahillerin yetiřtiēi bir topluma d n şmesine yol a maktadır. Baēlam temelli  ērenme ile bu durum deēiřmektedir.  ēretmen merkezli geleneksel  ērenme sistemi yerine  ērenci merkezli yeni nesil sistem ile  ērenme ortamının merkezinde  ērenci yer almaktadır. Derste uygulanan etkinliēe  ērencinin karar vermesi ve aktif rol oynaması  ērencinin bilgiyi ezberlemesine gerek kalmadan kalıcı bilgi edinmesini saēlamaktadır.  ērencinin etkinliklerde kullanılan kavramlar ile yaşamında baē kurması hayatının kalitesini ve verimini artırmaktadır ( am, 2008).

Baēlam temelli  ērenme stratejisine sayısal ve s zel olarak ayırmadan hayatla baēlantısı olan t m derslerin ihtiya ı bulunmaktadır. Bu dersler i erisinde en  nde sosyal bilgiler dersi gelmektedir.   nk  sosyal bilgiler dersinin temel amacı bireyi topluma kazandırmaktır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi  ēretim Programına g re hazırlanan bu  alışmada 2018 Sosyal Bilgiler  ēretim Programında yer alan  ērenme alanlarıyla birlikte 2024 T rkiye Y zyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi  ēretim Programında yer alan  ērenme alanları da incelenmelidir. Baēlam temelli  ērenme bir strateji olarak kabul g rd ē nden kazanımlar yerine  ērenme alanları doērudan deēerlendirilmiřtir.

Bu doērultuda baēlam temelli  ērenme stratejisi  er evesinde deēerlendirilmesi yapılan  ērenme alanları şunlardır (MEB, 2018):

1. Birey ve Toplum  ērenme Alanı: Temelinde “ben” olan bireyin “biz” olma d ş ncesiyle topluma katılmasını; evde, sokakta ve bulunduēu her ortamda duygudaşlık

kurarak bireyi bu süreçte psikolojik ve sosyolojik olarak mekânsal, tarihi ve kültürel faktörleri göz önünde bulundurarak hazırlamaktadır.

2. Kültür ve Miras Öğrenme Alanı: Bu öğrenme alanı tarihi temel almaktadır. Geçmişini bilmeyen geleceğine yön veremez atasözünden yola çıkarak geçmişte yaşanan olayları neden- sonuç ilişkisi içerisinde incelemektedir. Bu kısımda bireyi, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri ile dayanışma, duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerle donatmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda bireyde oluşturulan milli bilinçle kültürün korunması ve geliştirilmesi sağlanmaktadır.

3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler neticesinde milletler birbiriyle karşılıklı olarak etkilenmektedir. Bağlam temelli öğrenme stratejisinin özellikle bu öğrenme alanında kullanılması bireyin, bireysel ve toplumsal gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bireyin bu öğrenme alanında edindiği bilgi, beceri ve değerler gündelik yaşamını kolaylaştırmaktadır.

4. Bilim, Teknoloji ve Toplum: Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin toplum yapısını etkilediği açıkça görülmektedir. Bu nedenle bireyin yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşünme yetkinlikleriyle donatılmasının kendisiyle birlikte toplumu da geliştireceği teknolojinin faydalarını en fazla ölçüde kullanıp zararlarını en aza indirmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır.

5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Bu öğrenme alanı, temelinde bireyin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerini geliştirerek ülke ekonomisini tanıtmayı amaçlamaktadır. Böylece birey, öğrenme alanında ekonomik kavramları ve mevcut kaynakları öğrenerek ileriki zamanlarda ülke ekonomisini geliştirmeyi öğrenmektedir. Birey, bu öğrenme alanında edindiği bilgiler ile kendi ekonomik hayatını da kolaylaştırmaktadır.

6. Etkin Vatandaşlık: Bu öğrenme alanında bireyin, grup, kurum ve sosyal örgüt kavramlarını öğrenerek bu kavramların toplumdaki rolünü, nasıl etkilendiğini ve bireysel rolünü kavraması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda toplumsal sorunlara nasıl çözüm üretmesi gerektiğini, refah ve güven içinde toplum düzeninin nasıl sağlandığını anlayarak devlet ve millet gücünün varlığını koruyabilmektedir.

7. Küresel Bağlantılar: Teknolojinin gelişmesi devletlerin hem birbirleriyle iş birliğini hem de rekabetini arttırmaktadır. Öğrencinin bu durumu kavraması, kendi yerini öğrenmesi ve küresel boyuttaki kavramları anlaması bilinçli bir tüketici olmasını

sağlamaktadır. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı çerçevesi incelendiğinde birey hem küresel hem de toplumsal yerini kavrayarak bilinçli bir vatandaş olarak haklarını savunabilmektedir.

2023 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarını detaylı olarak incelediğimizde bağlam temelli öğrenme stratejisinin yedi öğrenme alanında da kullanılabileceği açıkça görülmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi ilk öğrenme alanından son öğrenme alanına doğru yakından uzağa ilişkisi doğrultusunda bireyi hayata hazırlamaktadır. Birey, ilk olarak kendini ve toplumdaki yerini kavramaya başlamaktadır. Sonrasında bulunduğu şehir, çevresi, Türkiye geneli ve dünya geneli olarak yaşadığı gezeni kavramaktadır. Sosyal bilgilerin diğer branşlarla bağlantı içerisinde ilerlemesi, öğrenciyi bir birey olarak bütünsel açıdan geliştirmek ve topluma kazandırmak amacıyla gerçekleşmektedir. Bireyin fizik ve kimya gibi sayısal derslerde öğrendiği bilgiler hayatını etkileyebilir fakat birey markete gittiğinde mevcut bakiyesiyle temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için ekonomik gücünü kullanmayı bilmesi gerekmektedir. Bu noktada birey, günlük hayatını senkronize etmek için sosyal bilgiler dersinde edindiği bilgilere ihtiyaç duymaktadır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ise yer alan altı öğrenme alanları bağlam temelli öğrenme açısından aşağıda değerlendirilmektedir (MEB, 2024).

1. Birlikte Yaşamak Öğrenme Alanı: Bu öğrenme alanında, öğrencilerin yaşamında karşılaşabileceği değişimleri algılamak, toplumsal ve kültürel bağların önemini kavramak ve karşılaşabileceği sorunlara yönelik çözüm geliştirebilmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

2. Evimiz Dünya Öğrenme Alanı: Bu öğrenme alanında coğrafya konuları yer almaktadır. Ülkemiz, kıtalar ve okyanuslar, doğal ve beşeri çevre özellikleri arasındaki ilişkileri kavrayarak gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

3. Ortak Mirasımız Öğrenme Alanı: tarih eğitiminin yer aldığı bu öğrenme alanında ilk Türk devletlerinin medeniyetimize etkisi, İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkıları ve İslamiyet'in kabulü sonrasında Türk dünyasında yaşanan değişimleri kavraması amaçlanmaktadır.

4. Yaşayan Demokrasimiz Öğrenme Alanı: bu öğrenme alanında bireyin hak ve sorumluluklarının neden önemli olduğu ve yönetimin karar alma sürecinde ne ölçüde etkili olduklarını kavramaları amaçlanmaktadır. Bununla birlikte yaşanan teknolojik gelişmelerin vatandaşlık hakları üzerindeki etkisini öğrenmeleri hedeflenmektedir.

5. Hayatımızdaki Ekonomi Öğrenme Alanı: bu öğrenme alanında öğrencinin ülkemizdeki kaynaklar ile ekonomik faaliyetler ve ekonomik faaliyetler ile meslekler arasındaki bağlantıyı çözümleyebilmek ve çıkarımda bulunabilmek için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır.

6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler Öğrenme Alanı: bu öğrenme alanında yaşanan teknolojik gelişmelerin kültürel etkileşim ve değişime etkisini anlamakla birlikte mülkiyet hakları ve bu haklara uymanın önemi konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarını detaylı olarak incelediğimizde bağlam temelli öğrenme stratejisinin altı öğrenme alanında da kullanılabileceği görülmektedir. Bu strateji çerçevesinde birey öncelikle yaşamında karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm geliştirebilecek bilgi ve becerileri kazanmaktadır. Sonrasında ise yaşadığı çevre dışına çıkarak şehir, ülke ve kıta arasında bağlantı kurarak geniş perspektifle düşünmeye başlamaktadır. Birey içinde bulunduğu zamanın ötesinde önce geçmişini öğrenerek yaşanması olası olan durumlara nasıl tepki vermesi gerektiğini öğrenmektedir. Bilinçli bir vatandaş olarak haklarını nasıl kazanmıştır, hakları nelerdir ve karşılaştığı problemler nasıl tepki vermesi gerektiğini öğrenmektedir. Bireyin burada öğrendikleri sadece açıklananlardan ibaret olmamaktadır. Birey hayatını devam ettirmek için nasıl ekonomik bir yol izleyeceğini, hangi meslekte başarılı olacağını ve en önemlisi hangi meslekte mutlu olacağına karar vermek zorundadır. Bu konuda bireyin ufkunu açan ve yol gösteren sosyal bilgiler dersinin yaşamla iç içe olması gerekmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin hedef ve amaçlarını yerine getirmek ve bireyin yaşamını kolaylaştırmak için bağlam temelli öğrenme stratejisine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Dijital Kitap

Eğitim teknolojisi eğitimin toplumsal işlevini uygulamada yardımcı olan tüm yöntem, davranış, araç ve gereçleri kapsamaktadır (Aşkun,1987). Eğitimde teknoloji entegrasyonunun pandemi döneminin patlamasıyla ne kadar önemli olduğu ortaya

çıkıştır. Eğitimde teknolojinin kullanımı öğretimde kullanılan materyallerin de gelişmesini sağlamıştır. Eğitimde dijital materyallerin kullanılması örgün eğitimde öğrenci başarısını artırırken yaygın eğitimde ise çalışanların iş verimini artırmak için kullanılmaktadır. Bu bağlamda eğitim teknolojisinde kullanılan ürünler hem öğretmene hem de öğrenciye önemli faydalar sağladığı vurgulanmaktadır (Alpar vd., 2007).

Dijital platformda kullanılan teknoloji materyallerden biri de dijital kitaplardır. Dijital kitap bilgisayar veya diğer elektronik cihazlar kullanılarak okunabilen veya görüntülenebilen metin, resim veya videolardan oluşan ve dijital bir formatta dönüştürülen ve yayınlanan bir kitap olarak nitelendirilmektedir (Sataroh ve Febrianti, 2024).

Dijital kitaplar metin ve resimlerden oluşan dijital platformda yer alan kitap dosyalarıdır. Dijital kitaplar bir bilgisayar paneli ekranında veya başka bir elektronik cihazda okunabilmektedir. Bunun dışında, dijital kitaplar ayrıca bir cihazdan diğerine çevrimiçi olarak paylaşılabilmektedir (Diputera vd., 2024).

Dijital kitaplar basılı kitapların dijital platforma aktarılması ya da bu platformda oluşturulan ses, görüntü ve grafik gibi çoklu ortam özelliği içeren, çevrim içi ve çevrim dışı kullanılabilen roman ve ders kitabı gibi içeriğe sahip olan format, yazılım ve donanımın birleşmesiyle oluşmaktadır (Taşdemir ve Ata Doğan, 2023). Bu bağlamda basılı kitaplar teknolojik gelişmeler sonucu tükenmekten ziyade farklı bir forma dönüşmüştür. Kitapların dijital platforma aktarılması çoklu ortam öğeleriyle desteklenerek işlevselliğini artırmıştır (İneç, 2022). Teknolojinin ve teknolojik cihazların gelişmesi, internet hızının artması ve internet kullanımının yaygınlaşması dijital kitapların basılı kitaplara nispetle daha fazla tercih edilmesini sağlamıştır (Kara ve Keş, 2016).

Basılı kitaplar ile kıyaslandığında dijital kitapların çeşitli avantajları ve dezavantajları vardır. Dijital kitaplar editörler ve yazarlara düşük ücretle fiyatlandırma, alan ve zamanda tasarruf sağlama ve erişim konusunda kolaylık sağlamaktadır. Tüm bu kolaylıklarla birlikte basılı kitaplarda yapıldığı gibi not alma ve altını çizme gibi sevilen alışkanlıkların devam etmesi okuyucular için avantaj sağlamaktadır (Önder,2011).

Bulat Demir (2023); kullanıcıların teknolojik gelişmeleri yakından takip etme olanağı sağlaması, basılı kitaplara nazaran maliyetinin düşük olması, erişim imkânının hızlı ve kolay olması, depolama sorunu yaşanmaması, görme problemi yaşayan

kullanıcılar için alternatif oluşturması ve modern kent yaşamının getirisi olan zamansızlık problemine çözüm sağlamasının dijital kitapların avantajları içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dijital kitapların depolama, taşıma, dağıtma ve paylaşmada kolaylık sağlama, yayınlama sürecinin kısa sürmesi, baskı maliyetinin düşük olması, çevre dostu olması, içerisinde görsel ve işitsel öğeleri barındırmasıyla kullanıcının dikkatini çekmesi, kişisel kullanıma uygun olması ve güncellenebilmesi avantajları arasında yer almaktadır (Öngöz, 2015).

Dijital kitaplar, gömülü medya, sesli anlatım ve köprü metinleri gibi kullanıcılara etkileşimli bir deneyim sunan çeşitli özelliklerle geliştirilmiş elektronik kitaplardır. Elektronik kitaplar okuyuculara ses, metin, anlatım ve animasyon gibi çeşitli modlar aracılığıyla bilgi sunar ve çeşitli öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarıyla uyumludur (Belveal, 2016).

Agnia ve Alifah (2024); basılı kitapların kullanıcılara daha odaklı ve sürükleyici bir deneyim sunarken, dijital kitapların hızlı erişim ve kullanım kolaylığı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte kullanıcıların dijital kitap okurken okuma süresinin ve kalitesinin azalması konusunda endişeleri olduğunu tespit etmiştir.

Öngöz (2015) ilgili literatür üzerinden elektronik kitap teknolojisinin gelişimini üç aşamaya ayırmıştır. İlk aşama 1960-1990 yılları arasında elektronik kitabın terim olarak ortaya çıkışını, kavramsallaşmasını ve ilk örneklerin ortaya çıkışını kapsamaktadır. İkinci aşama 1990-2000 yılları arasındaki dönemi içermektedir. Bu aşamada donanım ve yazılım çalışmaları yoğunlaşırken elektronik kitabın farkındalığı da artmıştır. Basılı kitap özelliklerinin dijital platforma aktarılması ve teknolojiyle bütünleşmesi bu aşamanın en önemli yönüdür. 2000 yılı sonrasını kapsayan üçüncü aşama ise, elektronik kitabın hızla yaygınlaşmasını, erişim ve iletişimin kolaylaşmasını, donanım ile yazılımın çok yönlü hale gelmesini ve maliyetinin düşmesini içermektedir.

Eğitimdeki bireysel farklılıklar ilkesi göz önüne alındığında bu özelliklerin sağlanması hedef kitlesinin artması anlamına gelmektedir. Eğitimde dijital kitap kullanımı, okumada zorlanan, işitme ve görme gibi fiziksel engeli bulunan öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynamasını sağlamaktadır (Sani Bozkurt,2017).

Dijital kitaplar basılı kitaplar gibi hem ders içinde hem de ders dışında kullanılabilir. Dijital kitapların kullanımı için gerekli donanımlara sahip

olunması gerekmektedir. Bu durum dezavantaj olarak gözüktse de günümüzde teknolojiye erişimin kolaylaşması ve okullarda teknolojik imkânların artması dezavantajı avantaja çevirmiştir. Öğrencilerin yaş, seviye, öğretilmek istenen konunun içeriği ve hedeflenen davranışın niteliğini göz önünde bulundurarak dijital kitapların nerede ve nasıl kullanılacağını belirleyerek sürecin verimli geçmesini sağlamaktadır. Bunun için de öğretmenlerin teknolojik bilgi ve deneyime sahip olması gerekmektedir. Derste çoklu ortamı kullanmak öğrencinin üst düzey becerilerini geliştirmektedir. Çoklu ortamdan yararlanırken analiz ve tasarım aşamalarına dikkat etmek gerekmektedir çünkü öğrenci bu aşamalarda neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını öğrenmektedir (Öngöz, 2015).

1.3. Dijital Öyküleme

Dijital öykülemenin eğitimdeki yerini incelemeden önce öykü kelimesine göz atmak gerekmektedir. Öykü, *ayrıntılıyla anlatılan olay* (TDK, 2024) olarak tanımlanırken; (Oxford, 2024) ise daha detaylı olarak, yaşanmış veya yaşanma olasılığı yüksek olan bir olayı ilgi çekici bir şekilde anlatan kısa düz yazı olarak tanımlamaktadır.

Birey karmaşık durumdaki duygu ve düşüncelerini sadeleştirmek ve sağlıklı düşünebilmek için şiir, roman, deneme, öykü veya tiyatro gibi edebi türlere ihtiyaç duymaktadır. Bu türler içerisinde en çok tercih edilen tür ise öykü olmaktadır. Çünkü birey yaşadığı olayları hissettiği duygularla birlikte kâğıda dökünce fark etmediği detayları da görmektedir. Yazmanın tek faydası insan zihnini boşaltmaktan ibaret olmamakla birlikte bireyin kendini ifade etme, gerçek ve kurgu arasındaki farkı anlama, ana karakterle empati kurarak doğru ve yanlış ayırt etme ve kişisel hayatını düzenleme gibi olumlu etkileri de olmaktadır (Kaya ve Bindak, 2020).

Birey, yaşanan gelişmeleri takip etmek, hayatını kolaylaştırmak ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmek için teknolojiye ihtiyaç duymaktadır (Karasubaşı ve Güngör Seyhan, 2023). Eğitim öğretim uygulamalarının en önemli amacı bireyi topluma kazandırmaktır. Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, bireyi topluma hazırlarken bunu teknolojiden bağımsız bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün değildir (Karasubaşı, 2022).

21. yüzyılın getirilerinden biri olan teknoloji tüm alanları etkilediği gibi eğitimi ve beraberinde eğitim araçlarını da etkilediği bilinmektedir. Sınıflarda kullanılan öğretim materyallerinden biri olan öyküleme de bu sayede dijital platformda yerini

olarak yeni bir form haline gelmekte ve “dijital öykü” olarak adlandırılmaktadır. Metin, ses ve görüntü gibi çoklu ortam öğeleriyle zenginleşen dijital öykülemenin temel amacı belirlenen bir konu ile ilgili bilgi sunmak olarak ifade edilmektedir (Ünal ve Çakır, 2023).

Son 10 yılda MEB, eğitim sistemini iyileştirmek, öğretmenlerin teknoloji farkındalığını artırmak ve onları eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda teşvik etmek için eğitim reformu başlatmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH) Projesi kapsamında sınıflara akıllı tahtalar yerleştirilmiş ve uygulamanın ilk zamanında öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılmıştır. Bu duruma ek olarak okullarda teknoloji alt yapısı iyileştirilerek laboratuvar ekipmanları ve görsel- işitsel sistemler kurulması sağlanmaktadır. Bununla birlikte MEB eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda büyük destek sağlasa da ilerleme konusunda beklenen hedefe ulaşamamıştır. Bilgisayar yazılım ve donanım kullanımının öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamaması ve öğrencilerin yaşanan gelişmeleri ciddiye almayıp sadece eğlence aracı olarak görmeleri bu duruma sebep olarak gösterilmektedir (Sadık, 2008).

Teknolojinin eğitime entegrasyonu konusundaki uygulama eksikliği öğretim materyalleri ile birlikte dijital hikâye oluşturma yolundaki engellerin oluşmasına da sebep olmaktadır. Bu konudaki en büyük eksikliğin öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji kullanımı hakkındaki bilgi eksikliği olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki eksikliği öğrencilerin teknolojiyi doğru ve verimli kullanmaları konusundaki eksikliğini doğurmaktadır. Bu doğrultuda teknolojiyi doğru ve etkin bir şekilde kullanamayan öğrenciler telif hakkı gibi problemlerle karşılaşmaktadır. Öğrencilerin internette gördükleri her bilgiyi doğruluğunu teyit etmeden oluşturdukları dijital hikâyelerde kullanım izni olmayan müzik ve görsel materyalleri kullanmaları telif hakkına girmelerine sebep olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilere kamuya açık ve kullanım izni olan materyalleri kullanmaları, gördükleri her bilginin doğruluğunu ve kaynağını sorgulamayı öğretmenin yanı sıra kendi içeriklerini özgün bir şekilde oluşturmanın yararlarını da öğretmektedir (Eroğlu ve Okur, 2022).

Teknolojinin günbegün gelişmesi eğitimin öğrenciye ve öğretmene olan bakış açısını da değiştirmektedir. Bu doğrultuda artık bilgiyi olduğu gibi kabul edip ezberleyen, kendi fikrini oluşturamayan ve ifade edemeyen bireyler yerine iletişim

becerileri gelişmiş, kendini iyi ifade edebilen ve bu doğrultuda topluma karışabilmek için ihtiyaç duyduğu gereksinimleri karşılayabilen bireyler yetiştirmek eğitimin amaçları arasında yerini almaktadır. Bu doğrultuda derslerde kullanılan öğretim materyalleri de bireyin bulunduğu çağa uygun olarak düzenlenmektedir (Uyar, 2023).

İlk haliyle dijital platforma aktarılan eğitim materyalleri web 2.0 ile gelişmektedir. Dijital öyküler bu doğrultuda dijital platformlarda hazırlanabilmekte ve ses, müzik, resim gibi çoklu ortam öğeleriyle zenginleşmektedir (Uyar, 2023). Bu durum özellikle okulu ve kitapları sevmeyen ama teknolojiye karşı ilgi duyan öğrencilerin bakış açılarını değiştirmek için kullanılabilmektedir (Bus vd., 2020).

Eğitimde kullanılan teknolojik materyallerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra dilin beceri alanlarından olan okuma-yazma ve konuşma- dinleme becerilerini de geliştirmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler Web 2.0 araçlarının etkin bir şekilde kullanıldığı uygulamalardan yararlanabilmektedir. Bu uygulamalara; Wattpad, Facebook, Twitter ve diğer dijital ortamlar örnek olarak verilebilmektedir (Erdoğan ve Eskimen, 2021).

Hikâyeler oluşumu açısından iki başlık altında sınıflandırılmaktadır. İlki, kullanıcıyla etkileşimi tek yönlü olan video formatındaki etkileşimsiz dijital hikâyeleri oluştururken diğeri ise kullanıcı ve hikâye arasında etkileşim oluşturan d-kitap gibi formatları bulunan içeriğindeki çoklu ortam öğeleriyle öğrenmeyi kolaylaştıran dijital hikâyeleri oluşturmaktadır (Çıralı,2014).

Dijital hikâyeleri ilgi çekici kılan sadece etkileşim durumu değildir. Bununla beraber hikâyenin içeriği de okuyucu için önemlidir. Özellikle yazarın kişisel deneyimlerinin anlattığı hikâyeler kişinin yazarla duygusal açıdan yakınlık kurmasını ve kendi hayatıyla özdeşleştirerek ders çıkarmasını da sağlamaktadır (Robin, 2008).

Dijital hikâyelerdeki olay örgüsü öğrencinin karmaşık ve henüz bir düzene oturmamış olan deneyim dünyasını anlamlandırmada yardımcı olan yalın ve güçlü bir yöntem olarak görülmektedir. Özellikle son 10 yılda gelişen yazılım alt yapısı elektronik medya araçları ve dijital kameralar öğretmenler ile öğrencilerin kendi bilgi ve fikirlerinden yola çıkarak hikâye oluşturmalarını ve paylaşımlarını teşvik etmesi noktasında gelişmiştir. Bu bağlamda öğrencinin yaratıcı düşünme becerisi gelişmekte ve arkadaşlarıyla paylaşarak öz güvenini oluşturmada katkı sağladığı görülmektedir (Sadık, 2008). Bu duruma ek olarak dijital hikâye yazma; öğrencinin bilgiyi sentezleme,

analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Robin, 2008).

Erdoğan ve Eskimen (2021) öğretmen adaylarının, dijital hikâye öğretim materyalinin içerisinde yer alan görsel, animasyon, ses ve video gibi çoklu ortam öğelerinin yer almasının öğrencinin ilgisini çektiği, öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcı öğrenmeleri sağladığını belirtmektedir. Bu duruma ek olarak dijital hikâyenin içeriğine bağlı olarak öğrencide ahlak, sevgi, saygı ve duygu gibi kavramların somutlaşarak duyuşsal öğrenme alanını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları bu uygulamayı yapmadan önce başarısız olacaklarını düşünseler bile sonrasında dijital kitap kullanımının öğrencide mutluluk, gurur, heyecan, güven ve başarı gibi duyguları oluşturduğunu, mesleki faaliyetlerini gerçekleştirirken mutlaka dijital hikâyelerden yararlanacaklarını da belirtmektedir.

Eğitimde dijital hikâye kullanımının öğretim ortamını zenginleştirerek kalıcı öğrenmeyi sağlaması öğrencinin derse karşı olan bakış açısını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu duruma ek olarak öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirme imkânı sağlamaktadır (Uyar, 2023). Bu konuda özellikle dijital hikâyelerin içeriğinin müfredatta yer alan kazanımlara eş değer olarak hazırlanması gerekmektedir. Dijital hikâye kullanımının sosyal bilgiler dersinde bireyde katılımcı vatandaşlık ve kültürel çeşitlilik anlayışı oluşturduğu, geçmiş ve bugünü öğrenme konusunda motive ettiği ve iletişim becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Sadık, 2008).

Ünal ve Çakır'ın (2023); dijital öykü kullanımını branşlara göre değerlendirmiş ve en az kullanılan branşın sosyal bilgiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin derslerinde dijital hikâye materyalinden yararlanmalarını önermektedir.

Dijital öyküleme bir teknik olduğundan dolayı öğrenme alanları değil kazanımlar üzerinden ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde İYÇ öğrenme alanında dijital hikâyenin kullanılabileceği kazanımlar ekte verilmiştir (EK-1).

1.4. Mekânı Algılama Becerisi

Beceri kavramı *kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği; maharet* (TDK, 2024) olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin topluma kazandırılmasını amaç eden eğitimin son yıllarda beceri eğitimi üzerinde de çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Özellikle son zamanlarda yaşanan sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler bireyin niceliksel gelişiminin yanı sıra beceri alanında da donanımlı olması, gündelik hayatını devam ettirme noktasında bir ihtiyaç haline geldiği görülmektedir (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2005). Yaşanan gelişmeler ışığında bireyin bu gelişmelere ayak uydurması ve anı yakalamaya çalışması bireyde karmaşıklığa yol açmakta ve kendini toplumdan soyutlamaya itmektedir. MEB bu konuya el atarak öğretim programlarında düzenlemeye gitmiş ve öğrencinin bireysel olarak gelişmesini, topluma ayak uydurmasını ve kendiyle beraber toplumsal olarak kalkınmayı da destekleyecek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Türkiye’de öğretim programlarını yenileme çalışmaları 2005 programıyla birlikte farklı bir boyutta ele alınmaya başlanmış ve önceki programlardan farklı olarak bireyde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler belirlemiştir. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, araştırma, karar verme, iletişim, problem çözme, mekânı algılama, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkin ve güzel kullanma becerileri bireyde kazandırılması hedeflenen becerileri oluşturmaktadır (MEB, 2005).

2005 Öğretim Programı sonrasında 2018 Öğretim Programı oluşturulmuştur. Bu öğretim programında önceki öğretim programında yer alan 15 beceriden 13’ünün içeriği genişletilerek 2018 programında yer almıştır. Bununla birlikte 2018 öğretim programında yer alan 27 beceri içerisinde “yaratıcı düşünme” ve “bilgi teknolojilerini kullanma” becerileri çıkarılarak yeni 14 becerinin eklendiği görülmektedir. Bu beceriler; Çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, konum analizi, medya okuryazarlığı, öz denetim, politik okuryazarlık, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama ve yenilikçi düşünme becerisidir (Selvi, 2018).

2005’ten bu yana değişen dünya düzenine karşılık gelişimleri yakalayabilmek ve ayak uydurmak amacıyla eğitim programları güncelliğini korumaya çalışmaktadır. Bu kapsamda Türkiye’nin eğitimdeki yükselme döneminin geniş görüşlülüğünü oluşturan bir proje olarak K12 Becerileri Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli (TYMM) oluşturulmuştur. Bu modelle öğrencinin, bireysel potansiyelini keşfetmesi, geliştirmesi ve küresel rekabet ortamında başarılı olmasını hedeflemektedir (Ülçay, 2024).

MEB, UNICEF ile iş birliği yaparak ortaya çıkardığı TYMM ile okul öncesi eğitimden ortaöğretime kadar her kademedede bireyin alması gereken beceri ve

kazanımları ele almaktadır. Bu proje ile bireyin 21. Yüzyıl becerileriyle donatılması, toplumsal değişimleri fark etmesi ve uyum sağlaması; kendi kendini geliştirmesi ve yaşadığı siyasi, ekonomik ve kültürel krizlerle mücadele edebilmesi amaçlanmaktadır. Uzun vadede planlanan projenin ülkemizin hem eğitim felsefesinin hem de eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerine göre düzenlenmesi ve bireyin bu becerilere uyum sağlamasını kolaylaştırması açısından önem arz etmektedir. Bu proje kapsamında belirlenen beceriler; Türkçe Alan Becerileri (TAB), Matematik Alan Becerileri (MAB), Fen Bilimleri Alan Becerileri (FBAB) ve Sosyal Bilimler Alan Becerileri (SBAB) olmak üzere dört gruba ayrılarak detaylandırılmıştır. Buradaki amaç bireyin edindiği bilgileri diğer derslerle bağlantılı olacak şekilde, bütüncül yaklaşımla gerçekleştirmektir (MEB,2024).

Sosyal bilgiler dersinde öğrenciye verilen bilgi ve beceriler öğrencinin seviyesine uygun olarak düzenlenmektedir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenciye doğrudan verilen becerilerden biri de “mekânı algılama becerisi”dir. Bu beceri ilk olarak 2004 yılında yapılan pilot öğretim programıyla ilköğretim sosyal bilgiler ders programına eklenmiştir. Mekânı algılama becerisi, öğrencinin bulunduğu çevreyi tanıması ve bu çevre ile diğer mekânlar arasında ilişki kurabilmesi ile başlayıp görmediği diğer yerler ile ilgili soyut düşünebilme yetisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, bireyin coğrafi çevreye uyum sağlaması, bulunduğu yer ile diğer yerler arasında bağ kurabilmesi, doğal ve beşeri çevreyi tanıyabilmesini ve bir yerden başka bir yere giderken en kısa ve en ekonomik vasıtaları kullanabilmeyi de öğretmektedir (Öcal, 2007).

Bireyin yakından uzağa ilişkisi kurmasının yanı sıra temelde yakını tanıması gerekmektedir. Bu bağlamda mekânı algılama becerisi bireyde, bir sokağın veya binanın krokisini çizebilme ya da zihinde oluşturabilme becerisini oluşturmaktadır. Bu beceriyi oluşturmak için öğrenim esnasında harita, küre ve atlas gibi materyallerin kullanılması önem arz etmektedir (Erol ve Akpınar, 2021).

Birey, yaşadığı çevreye farklı açılardan bakarsa etrafındaki mekân ve objelerin olağan durumundan farklı olarak yararlı bir şekilde de kullanabilmektedir. Bu doğrultuda bireyin gündelik hayatını etkileyecek bilgi ve becerilerin okullarda dikkate alınması ve verilen coğrafya eğitiminin buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Coğrafya alanı, sosyal bilgilerin ana konularından birini oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin verimli olması bireyin kendini anlaması, insan ilişkilerini sağlıklı kurması ve

verilen bilgi becerileri daha iyi kavramasında etkili olmaktadır. Okulda verilen eğitim, bireyin coğrafi konuları ve yer-yön bulma, rota seçme gibi mekânsal bilişini etkileyen kavramları öğrenmesinde etkilemektedir. Bu doğrultuda bireye verilen mekânsal bilişi geliştiren konular çoğunlukla sosyal bilgiler dersinde yer almaktadır (Öcal, 2007).

Mekânı algılama becerisi öğretim programında yer alan kazanımlarla verildiğinden kazanımlar üzerinden incelenmiştir. Bu doğrultuda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde İYÇ öğrenme alanında mekânı algılama becerisinin kullanılabileceği kazanımlar ekte verilmiştir (EK-2).

1.5. Harita Okuryazarlığı Becerisi

Harita, yeryüzünün tamamının veya belirli bir bölümünün belirlenen ölçülerde küçültülerek düzleme aktarılmış hali (TDK, 2024) olarak tanımlarken; (Oxford, 2024) ise daha detaylı olarak, dünyanın tamamının veya bir parçasının tarih, dil ve nüfus gibi olguların dağılımını veya güncel durumunu göstermek amacıyla belirli oran ve ölçeğe göre küçültülmüş, kuşbakışı görünüşüyle düzleme aktarılmış bir tür plan olarak tanımlamaktadır.

Okuryazarlık kavramı ise, bireyin gündelik yaşam, bir iş veya bir konu hakkında minimum düzeyde yeterli olma durumu olarak açıklanmaktadır (Oxford, 2024). Okuryazar olma durumunun günümüzde fazla öneme sahip olmasının sebebi bireyin okulda öğrendiği bilgileri analiz edebilmesi, karşısına çıkan problemlerde çözüm yolu olarak kullanabilmesi ve bu durumu eleştirel bakış açısıyla irdelemesi gerekmektedir. Gelişen bilgi ve teknolojiye hâkim olmak amacıyla güncellenen eğitim sistemine ve çağın getirilerine karşı bireyin hızlıca adapte olması için okuryazarlık önemli bir beceri olarak yerini almaktadır (Akengin vd., 2016).

Toplumsal gelişimi sağlamak için eğitim, tarım, sanayi, ekonomi ve sağlık gibi alanlarda yaşanan gelişmeleri teknolojiyle desteklemek gerekmektedir. Çünkü teknoloji olmadan kalkınmanın gerçekleşmeyeceği düşünülmektedir. Tüm bu gelişmeler toplumun refah düzeyini doğrudan etkilemektedir. Refah düzeyi yüksek olan bir toplumda okuryazar bireyler de fazla olmakta ve toplumsal gelişmeyi desteklemektedir (Güneş, 2019).

Haritalar, mağara duvarlarına yapılan çizimlerden küresel yer belirleme sistemlerine kadar günün şartlarına göre güncellenerek önemini korumaktadır. Bu

bağlamda insanlığın tarihi gelişimine oranla yön okuryazarlığı da gelişmiş ve kendi içerisinde çeşitlenmiştir (Kuzey, 2017).

Harita okuryazarlığı, haritada yer alan renkler, işaretler, semboller ve harita lejantı üzerinden yorum yapma, analiz etme ve değerlendirme becerilerinin bireyde gelişmesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda birey haritayı okuyabilmenin yanı sıra mekân algılama, yer-yön ve yer-olay arasındaki bağlantıyı kurabilecek düzeyde zihinsel gelişimini de sağlamaktadır (Akengin vd., 2016). Bu doğrultuda harita okuryazarlığı, bireyin haritayı tanıma, öğrenme aşamasında kazandığı ve geliştirdiği bilgileri yaşamına aktarabilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Kuzey, 2017).

Harita okuryazarlığı becerisinin oluşması için öncelikle harita oluşturma, okuma ve harita ile ilgili gereken terim bilgilerinin aktarılması gerekmektedir. Sonrasında ise bireye verilen uygulamalı etkinlikler konunun pekişmesinde etkili olmaktadır. Öğrencilere dağıtılan harita oluşturma ve dilsiz harita etkinlikleri bu konunun pekişmesinde kullanılabilecek yöntemlerden birkaçını oluşturmaktadır fakat özellikle günümüzdeki teknolojik gelişmeleri ve okullarda uygulanmasını göz ardı etmek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle klasik yöntemlerden yararlanılabileceği gibi akıllı tahtaya yansıtılan dijital haritalar, Google Earth gibi uygulamalar yeni nesil öğrencilerin dikkatini çekeceği için konuyu daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerini desteklemektedir. Bunlarla birlikte kazanımlarla eşdeğer olarak okul yönetiminde alan ve saha çalışmaları yapılması teşvik edilmektedir (Görmez, 2021).

Haritalar geçmişte olduğu gibi günümüzde de insan yaşamında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Kâinatta yer alan tüm coğrafi oluşumları şekiller ve semboller aracılığıyla insana aktaran bir iletişim aracı olarak görülmektedir (Kartal ve Koç, 2017). Özellikle gelişen teknolojik imkânlar neticesinde haritaların dijital platformda yer alması, insanların yanından bir dakika bile ayırmadığı cep telefonlarında bulunan harita uygulamaları insanların günlük hayatının vazgeçilmez bir parçası haline geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda haritaların insan hayatına girdiği günden beri her konuda kolaylık sağlaması bu düşüncüyü desteklemektedir. İnsan yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelen haritaların bireye öğretilmesi konusunda eğitime ihtiyaç duymaktadır (Sönmez, 2019).

İnsan ilk doğduğu andan itibaren etrafı gözlemleyerek öğrenmeye başlamaktadır. İlk olarak aile yaşantısını sonrasında ise içinde bulunduğu çevreyi gözlemlemektedir. Okula başladıktan sonra günbegün gelişen birey yaşadığı çevre

dışında da yerler olduğunu fark etmekte ve gidip görmediği yerleri tanımaya çalışmaktadır. Bu gelişim evresi bireyde coğrafi bilgilerin oluştuğu temel dönemi ifade etmektedir. Coğrafik mekânlar, yüzey şekilleri, iklimler vb. coğrafi bilgi ve beceriler öğrenciye sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaktadır (Erol, 2017).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programları için okuma yazma kadar okuduğunu anlama, yeni bilgi üretme ve değerlendirme de önemlidir. Öğrencide bu yetenekleri oluşturmak amacıyla okuryazarlık becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Okuryazarlık becerisi bireye her alanda lazım olan bir beceri olarak nitelendirilmektedir. Bu doğrultuda öğretim programlarında okuryazarlık becerisi öğrenciye kazandırılması gereken bir beceri olarak yerini almaktadır. Bütüncül yapıda olan öğretim programına göre bireyin her derste okuryazarlık becerisini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu derslerin içerisinde önde gelen ders sosyal bilgilerdir. Çünkü sosyal bilgiler dersi birçok disiplini içermenin yanı sıra topluma uyum sağlaması için gerekli görülen okuryazarlık becerilerini de kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgilerin bireyde kazandırmayı hedeflediği en önemli okuryazarlık ise harita okuryazarlığı becerisidir (Akengin vd., 2016).

Sosyal bilgiler dersi içerisinde tarih, coğrafya, vatandaşlık ve diğer tüm alanlardan bir parça taşıyan disiplinler arası derstir. Bu ders, öğrencinin yaşadığı çevreye uyum sağlaması, kendiyle beraber toplumu da geliştirmesi kısacası bireyi yetiştiren bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin yaşadığı çevreye uyum sağlaması için öncelikle çevreyi tanıması gerekmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde yer alan insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanıyla birey önce yaşadığı çevreyi sonrasında ise coğrafik kavram ve becerileri kazanmaktadır. Bu öğrenme alanının içerisinde çok fazla soyut kavram yer aldığı için birey bu kavramları tam olarak öğrenememektedir. Bu nedenle coğrafya eğitimi sırasında harita ve alan gezileri gibi etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Görmez, 2021).

Sosyal bilgiler dersinde haritaların kullanılması öğrenme sürecini sağlam bir zeminde inşa etmeyi sağlamaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersi farklı disiplinlerin bir arada bulunduğu disiplinler arası bir ders olmakla birlikte soyut konuların çoğunlukta yer aldığı bir ders olarak bilinmektedir. Bu doğrultuda haritaların somutlaştırma, sosyal bilgilerin ise bütünleştirici ilkelerinin entegrasyonu ile kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir. Özellikle dijital çağda bulunduğumuz göz önüne alındığında navigasyon ve GPS araçlarının günlük hayatımızdaki etkisi tartışılmaz bir gerçek olarak

karşımıza çıkmaktadır. Derslerde kullanılan dijital haritalar ile öğrencinin harita okuryazarlığı, mekânsal algı, küresel konumlandırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu durum ise derste öğrenilen bilgilerin ders dışında da kullanılmasını kolaylaştırmaktadır (Segara vd., 2017).

Harita okuryazarlığı bir beceri olduğu için öğrenme alanlarındaki kazanımlar açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde İYÇ öğrenme alanında harita okuryazarlığı becerisinin kullanılabileceği kazanımlar ekte verilmiştir (EK-3).

1.6. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde dijital kitaplar üzerine yapılmış yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

1.6.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde dijital kitaplar ile ilgili yurtiçinde yapılan belli başlı araştırmalar ve literatüre yer verilmektedir.

Bal Çetinkaya (2015), “*Elektronik kitap destekli matematik öğretiminin 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, kalıcılığı, ders kitabı algısına etkisinin incelenmesi*” adlı çalışmasında elektronik ders kitabının öğrenmeye etkisini ve bu doğrultuda elektronik ders kitabının öğrencilerin matematik dersine yönelik zorluk algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda elektronik ders kitabıyla, öğrencilerin matematik dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir. Buna karşılık kalıcılık testinde basılı ders kitap kullanımı ile elektronik ders kitabı kullanımı arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Baştemur Kaya (2013), “*6. Sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisi*” adlı çalışmasında etkileşimli e-kitap tasarım ilkelerini belirlemeyi, bu ilkelere göre altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi için elektronik kitap geliştirmeyi ve bu kitabın öğrencilerin akademik başarısı ile kavrama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda başarı testi puan ortalamaları ile bilgi düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bunun nedeninin etkileşimli elektronik kitabın öğrencilere ilk defa uygulanması ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini artmasını sağlaması olarak açıklamaktadır. Ayrıca elektronik kitabın öğrencilerin kavrama düzeylerine olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Boynukara (2019), “*Etkileşimli e-kitap oluşturulması, öğretmen adaylarının gelecekte etkileşimli e-kitap kullanımı hakkındaki düşünceleri*” adlı çalışmasında bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının etkileşimli elektronik kitap geliştirme ve kullanma deneyimlerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunun meslek hayatında bu kitabı kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları elektronik kitaba karşı yabancı hissetmeleri ve özenli bir tasarım ortaya çıkarmak zorunda olmalarını çalışmanın sıkıcı tarafı, öğrenciler için faydalı bir şey yapmanın ise eğlenceli tarafı olduğunu ifade etmişlerdir.

Budiyar (2018), “*Fatih projesi kapsamındaki z-kitap uygulamasının 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum, motivasyon ve başarısına etkisi*” adlı çalışmasında matematik dersi eşitlik ve denklem konusunun z-kitap yoluyla yedinci sınıf öğrencilerin derse yönelik tutum, motivasyon ve başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda z-kitap uygulamasının öğrencinin ders başarısı ve motivasyonunu istatistiksel olarak etkilemediği ancak matematik dersine yönelik tutumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ceylan (2023), “*Etkileşimli e-kitap destekli ters yüz öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi konularındaki akademik başarı ve ilgisine etkisi*” adlı çalışmasında çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamlarında astronomi dersinde uygulanan ters yüz öğrenme modelinin, fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı ve astronomiye yönelik ilgilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretim ortamı fark etmeksizin ters yüz öğrenme modeliyle eğitim alan öğretmen adaylarının düz anlatım yöntemiyle eğitim alanlara göre güneş sistemi konularını daha iyi öğrendiklerini tespit etmiştir. Bununla birlikte yine öğretim ortamı fark etmeksizin ters yüz öğrenme modeliyle eğitim alan öğretmen adaylarının astronomiye yönelik ilgileri daha çok arttığı sonucunda ulaşmıştır.

Cirit (2017), “*İnteraktif eğitim sürecinde elektronik ders kitaplarının öğrenmeye etkisi (özel okullar ve devlet okulları karşılaştırması)*” adlı çalışmasında elektronik ders kitaplarının öğrenme eylemi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencinin öğrenim gördüğü okul türü ve elektronik ders kitabı kullanım sıklığının öğrenme eylemleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık öğrenci cinsiyeti ve ders kitabı kullanım amacının öğrenme eylemi üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir.

Dügeroğlu (2022), “*Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuma tutumuna etkisi*” adlı çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin elektronik ortamda; akıcı okuma becerilerinin, okuma hızı, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin okuma tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin elektronik ortamda yaptığı serbest okumaların anlama düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, elektronik ortamda yapılan okumanın geleneksel yöntemle yapılan okuma etkinliğine göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin kitap okuma tutumunu da artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ertan Özen (2015), “*Dijital ve etkileşimli İngilizce öykülerin 5. Sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlamaya etkisinin araştırılması*” adlı çalışmasında İngilizce metinlerin basılı ve etkileşimli okuma ortamlarında öğrencilerin anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunlukla etkileşimli kitapları beğendikleri ve kitap okurken herhangi bir sağlık sorunu yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda etkileşimli kitaplarda ses özelliğinin ve görsellerin hareket etmesinin öğrencilerin dikkatini çektiği sonucuna ulaşmıştır.

Ertan Özen (2020), “*Dijital hikaye oluşturma ortamında ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisine katkısı*” adlı çalışmasında yedinci sınıf öğrencilerinin dijital hikaye oluşturma ortamının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda dijital hikâye oluşturma ortamının öğrencilerin akıcılık, özgünlük, hayal gücü ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler dijital hikâye oluşturmaya eğlenceli bulduklarını ve uygulama öncesi yaptıkları beyin fırtınası etkinliğinin düşüncelerini sağladıklarını ve böylece hikâye oluştururken zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dijital hikâye oluşturma ortamının Türkçe dersini olumlu etkilediği, bu sürecin hem kolay hem de eğlenceli yönleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güney (2007), “*Etkileşimli elektronik kitapla öğretimin öğrenci başarısına etkisi*” adlı çalışmasında etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli elektronik kitabın öğrenme uygulaması ile kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hakkari (2016), “*Zenginleştirilmiş kitap (z-kitap) kullanımı için 9. Sınıf kimya dersi*” Kimyasal türler arası etkileşimler” ünitesi ile ilgili materyal geliştirme ve

geliştirilen materyalin etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında FATİH Projesi’yle öğrenim gören öğrencilere kullanması için z-kitap içeriği oluşturmayı ve bu içeriğin öğrenci üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda z-kitap ile öğrenim gören öğrencilerin ders başarısını ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık öğrencilerin teknolojiye karşı olan tutumlarını değiştirmediğini tespit etmiştir.

Halat (2017), *“5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi”* adlı çalışmasında etkileşimli okuma tekniğinin 5-6 yaş grubu çocukların paylaşma, sorumluluk ve işbirliği değerlerinin davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin ve öğretmenin değerlendirmesinde anlamlı bir fark elde edemese de etkileşimli okuma tekniğinin bahsedilen değerlerin öğretiminde öğrenci üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kayak (2014), *“Tablet bilgisayar için geliştirilen etkileşimli e-kitabın öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi”* adlı çalışmasında etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumuna etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından deney grubu yararına kayda değer bir farkın olduğunu ancak tutum açısından böyle bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mollamehmetoğlu (2018), *“Ortaokul öğrencilerinin elektronik ders kitabı tasarım tercihlerinin belirlenmesi”* adlı çalışmasında ortaokul öğrencileri için geliştirilen elektronik ders kitabının tasarım özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda oluşturduğu tasarım özellikleri, kapak, çoklu ortam öğeleri, içerik ve sayfa yapısı olarak 70 maddeyi içermektedir. Ayrıca bu özelliklerin elektronik ders kitaplarının tasarımında bulunması materyalin kullanımı artıracaklarını belirtmiştir.

Öncel (2024), *“Elektronik kitap destekli ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi üzerine bir araştırma”* adlı çalışmasında elektronik ders kitabı ya da basılı ders kitabı kullanımının, öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere dijital okuryazarlığın ve teknolojinin sorumlu kullanımının öneminin iyi anlatılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Özdemir (2024), *“Batı müziği tarihi dersine yönelik teknoloji destekli öğrenme aracı olarak zenginleştirilmiş e-kitap geliştirme çalışması”* adlı çalışmasında müzik

öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardaki lisans programındaki Batı Müziği Tarihi dersine yönelik, öğretmenler adaylarının yararlanabileceği grafik tasarımına sahip, multimedya ile zenginleştirilmiş görsel, işitsel ve yazılı kaynaklar içeren bir elektronik kitap tasarlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin elektronik kitabı kullanımı kolay, ilgi çekici ve motive edici bulmuşlardır. Ayrıca öğretmen adayları elektronik kitabın grafik tasarımlarını, görsel ve işitsel materyallerini beğendiklerini dile getirmiştir.

Özer (2015), “*ARCS motivasyon modeline göre geliştirilen etkileşimli e-kitapların öğrencilerin akademik başarıları, matematik kaygıları ve motivasyonlarına etkisi*” adlı çalışmasında ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan etkileşimli kitabının teknoloji fakülteleri öğrencilerinin başarı, motivasyon ve kaygıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli kitabının öğrencilerin matematik dersi başarısını ve motivasyonunu artırırken ders kaygılarını da azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2014), “*İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik kitap algıları ve ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin elektronik kitap ile ilgili görüşleri*” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve beşinci sınıf öğrencilerinin elektronik kitap ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin elektronik kitap algıları üzerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakültenin etkisinin olmadığı, ancak öğretmenlerin teknoloji kullanımına etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak beşinci sınıf öğrencilerinde ise öğrenmeyi kolaylaştırdığı fakat öğrencilerin gözlerini yordugunu tespit etmiştir.

Sarı (2018), “*Elektronik hikâye kitaplarının farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 4-6 yaş çocukların anlamlı kelime edinimleri üzerine etkisi*” adlı çalışmasında elektronik kitaplara canlandırma ve ses efektlerinin eklenmesinin 4-6 yaş grubu çocuklarında kelime edinimi ve hikaye anlama becerilerini olumlu etkilediği, ayrıca çocuklara kelime öğrenimlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Şanal (2016), “*Ders kitabı olarak z-kitap kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi*” adlı çalışmasında Türkçe dersinde z-kitap kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda z-kitabın öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Şarman (2019), “*Yetişkin eğitime yönelik bir elektronik kitap geliştirilmesi ve kullanıcı görüşlerinin alınması: Ordu örneği*” adlı çalışmada yaygın eğitimde kullanılmak üzere bir e-kitap geliştirmiş ve geliştirdiği materyali uygulayarak kullanıcı görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda geliştirdiği e-kitapla ilgili ara yüz tasarımı, içerik ve kullanılan teknoloji bakımından olumlu değerlendirmelere ulaşmıştır.

Topbaşoğlu (2015), “*Dijital ve etkileşimli öyküleyici metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi*” adlı çalışmada basılı veya dijital ve etkileşimli kitapların öğrencilerin öyküleyici metin okumalarında okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda dijital ve etkileşimli kitap ile basılı kitaptan okuduğunu anlama düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bunun sebebi olarak böyle bir çalışmanın deney grubunda ilk defa yapılmış olmasının öğrencilerin ilgisini çekmesi olarak açıklamıştır. Bu bulguya ek olarak, öğrencilerin tablete karşı olumlu bir tutum sergilediklerini okuma ortamında dijital ve etkileşimli kitapların daha fazla kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Urfalı Dadandı (2016), “*Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisi*” adlı çalışmada elektronik kitap kullanımının Türkçe öğretiminde öğrencilerin başarı, öz yeterlik inançları ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında başarı, öz yeterlik inançları ve tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edememiştir.

Uzun (2022), “*Ortaokul fen bilimleri dersinde etkileşimli elektronik kitap kullanımının öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisi*” adlı çalışmada etkileşimli elektronik kitap tasarlamayı ve bu kitabın öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda fen bilimleri dersinde etkileşimli elektronik kitap kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik motivasyonlarını olumlu etkilediğini test etmiştir.

1.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde dijital kitaplar ile ilgili yurtdışında yapılan belli başlı araştırmalar ve literatüre yer verilmektedir.

Anuradha ve Usha (2005), “*Use of e-books in an academic and research environment*” adlı çalışmada kullanıcıların akademik ve araştırma ortamında e-kitap kullanımı incelemiştir. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin bu yeni

teknolojiyi öğretim üyeleri ve personelden daha sık kullanma eğiliminde olduğunu tespit etmiştir.

Barajars (2017), “*digital textbooks: a study of factors affecting college student adoption*” adlı çalışmasında eğitmen modellemesinin ve eğitmenin kullanım beklentisinin dış faktörlerinin dijital ders kitaplarını kullanmaya devam etme niyeti üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ve algılanan kullanım kolaylığı, algılanan fayda ve memnuniyet gibi iç faktörlerin nasıl olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin dijital kitapların kullanım kolaylığından memnun olduğunu, ulaşılan kaynakların fazla olmasından dolayı beklentilerini fazlasıyla karşıladığı ve bundan sonra dijital kitap kullanmak istediklerini sonucuna ulaşmıştır.

Ciampa (2012), “*Electronic Storybooks: A Constructivist Approach to Improving Reading Motivation in Grade 1 Students*” adlı çalışmasında çevrimiçi e-kitapların birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkinliğini incelemiştir. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre, çevrimiçi okuma yazılım programlarının okuma, motivasyon ve davranışsal zorlukları öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Doty vd. (2001), “*Interactive CD-ROM Storybooks and Young Readers’ Reading Comprehension*” adlı çalışmasında etkileşimli CD-ROM hikaye kitabıyla basılı kitabın öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin etkileşimli CD-ROM hikaye kitabından basılı kitaplara oranla daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Grimshaw vd. (2007), “*Electronic books: children’s reading and comprehension*” adlı çalışmasında elektronik kitapların çocukların anlama ve keyif almalarındaki düzeyleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin keyif ölçülerinde basılı kitap ile elektronik kitap arasında anlamlı bir fark bulamazken anlama düzeyleri açısından değerlendirmede elektronik kitapların basılı kitaplara göre anlamlı derece yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hartel (2018), “*Audio books’ impact on students’ reading experiences*” adlı çalışmasında Güney Carolina’nın taşrasındaki bir devlet ilkokulunda sesli kitapların öğrencilerin okuma deneyimleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre sesli kitapların öğrencilerin okuma algıları

üzerinde bir etkisinin olabileceğini veya olmayabileceğini, ancak uygulamalarının öğrenciler için okuma deneyimini olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Huang vd. (2012), “*Empowering personalized learning with an interactive e-book learning system for elementary school students*” adlı çalışmasında ilkökul öğrencileri için geliştirdiği etkileşimli e-kitap öğrenme sisteminin kullanılabilirliğini ve işlevselliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, geliştirdiği etkileşimli e-kitap öğrenme sisteminin öğrencilerin okuma düzeylerinde bir fark yaratmadığını ancak sistemin kullanılabilirliğinin ve işlevselliğinin çoğu öğrenci için oldukça uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kissinger (2011), “*A collective case study of mobile e-book learning experiences*” adlı çalışmasında öğrencilerin sosyoloji dersleri için elektronik ders kitaplarını nasıl kullandıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, e-kitabın öğrencilerin öz yeterlilik duygularını, sosyal ve eğitsel yeterliliklerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte öğrenciler öğrenmelerini e-kitaplarla gerçekleştirmenin değerli ve faydalı olduğunu ifade etmiştir.

Kreehırun (2023), “*The development of social responsibility characteristics Using electronic story books with students in grade 2At srınakharınwirot university prasarnmit demonstration school*” adlı çalışmasında geliştirdiği elektronik hikaye kitaplarının öğrencilerin sosyal sorumluluk özelliklerini teşvik etmeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte elektronik hikaye kitaplarının etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmiştir. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre, elektronik hikaye kitaplarının öğrencilerin sosyal sorumluluk özelliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca elektronik hikaye kitaplarının bir web sitesinde video formatında multimedya içeriği olarak sunmanın uygun olduğunu tespit etmiştir.

Larson (2007), “*A case study exploring the “new literacies” during a fifth-grade electronic reading workshop*” adlı çalışmasında okuma atölyelerindeki teknoloji entegrasyonunun beşinci sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlıkların ortaya çıkmasını destekleme durumunu incelemektedir. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, okuma atölyelerinde yapılan teknoloji entegrasyonunun yeni okuryazarlıkların ortaya çıkmasını ve öğrencilerin mevcut teknolojileri kullanmasını desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Maier (2024), “*Understanding new information technologies: an examination of everyday digital literacy practices in an elementary school*” adlı çalışmasında birinci

sınıf öğrencilerinin günlük okuryazarlık uygulamaları içerisinde dijital kitapları anlamlı ve özgün şekillerde nasıl kullandıklarını incelemiştir. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin dijital kitap uygulamalarını kullanırken etkileşimde bulundukları, katıldıkları, yardım ettikleri ve uzmanlıklarını paylaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Maynard ve Cheyne (2005), “*Can electronic textbooks help children to learn?*” adlı çalışmada elektronik ders kitaplarının çocukların öğrenme ve eğitimini artırma potansiyelini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, elektronik kitapların katılımcılar tarafından kabul gördüğünü ve grup katılımını motive ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte elektronik kitap kullanıcıları bireysel testte grup testinden daha yüksek sonuç aldıklarını tespit etmiştir.

McCraw (2014), “*There is an app for that: uses of print and digital materials in the lives of three preschoolers*” adlı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri’nin Güneydoğu bölgesindeki çocukların ev ve topluluk bağlamlarında okul öncesi üç çocuğun yaşamlarında basılı ve dijital materyallerin kullanımlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre çocukların yetişkinleri taklit ettikleri, uzman ve çırak rollerini paylaştıkları, dijital ve basılı deneyimler arasında aktardıkları ve kendi okuryazarlık gelişimlerini içinde aracılık gösterdikleri için bu materyalleri dünyalarının bir parçası olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Miles (2021), “*Individualized e-book experiences: personalized reading plans’ impact on first- grade students’ reading motivation and engagement*” adlı çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin sınıfta önerilen 20 dakikalık blok süre boyunca bağımsız olarak okumaya ilgisiz ve motivasyonsuz olmaları sorununu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre öğrencilerin okumaya ilişkin görüşlerinin etkilendiği fakat genel değer etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Myint (2024), “*The development of an electronic book on speaking Thai for daily communication with communicative language teaching (clt) methods to enhance Thai speaking ability of myanmar learners*” adlı çalışmada geliştirdiği elektronik kitabın Myanmar öğrencilerinin dil becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, geliştirdiği elektronik kitabın Myanmar öğrencilerinin Tayca konuşma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin elektronik kitaptan memnun olduklarını tespit etmiştir.

Pensuk (2023), *“the effects of using an electronic book to enhance english grammar abilities for sixth graders”* adlı çalışmasında geliştirdiği elektronik kitabın altıncı sınıf öğrencilerinin dilbilgisi yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, geliştirdiği elektronik kitabın gerekli kriterleri karşıladığını ve altıncı sınıf öğrencilerinin dilbilgisi yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Salmon (2015), *“The effects of incorporating interactive questioning during shared electronic book reading on preschoolers’ comprehension”* adlı çalışmasında ortak elektronik kitap okuma sırasında ebeveyn etkileşimli sorgulamanın okul öncesi çocukların anlama sonuçları üzerinde potansiyel etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca ebeveyn eğitiminin paylaşımlı elektronik kitap okuma sırasında müdahale sonrası ebeveyn etkileşimli davranışları üzerinde etkilerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmacı, elektronik kitap okuma sırasında ebeveyn desteğinin okuryazarlık becerisini gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanarak ortaya çıkan literatüre katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre ebeveynleri ve öğretmenleri elektronik okuma sırasında anlama becerilerini geliştirme konusunda eğitimin, çocuklar için ek faydalar sağlayabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Santi (2024), *“optimalisasi kemampuan berfikir kritis matematis dan kemandirian belajar siswa mts melalui pembelajaran bermakna berbasis masalah”* adlı çalışmasında probleme dayalı öğrenme stratejisiyle oluşturulmuş dijital kitap uygulamasının öğrencilerin matematiksel eleştirel düşünme yeteneklerini ve öğrenme bağımsızlığını optimize etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre, probleme dayalı öğrenme stratejisiyle oluşturulmuş dijital kitap uygulamasının öğrencilerin matematiksel eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Siratuddin (2002), *“Innovative features of e-books and e-book builders: potential learning and authoring tools for the Malaysian smart school environment”* adlı çalışmasında Malezya’da akıllı okul ortamı için potansiyel öğrenme ve yazma araçlarından e-kitapları öğrenci açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre bilgisayar oyunları ile etkileşim deneyimi olan çocukların iyi e-kitap oluşturma yeteneğine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Stoop vd (2013), “*Reading and learning from screens versus print: a study in changing habits*” adlı çalışmasında, profesyonel ve eğitimsel bir ortamda basılı ve elektronik medyadan okuma ve öğrenme arasındaki farkı tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre, basılı kitapların kağıt üzerindeki baskısının karmaşık ve ayrıntılı metinleri öğrenmek için üstünlüğünü koruduğu; elektronik kitapların ise hızlı bilgi toplama, iletişim ve gezinme için basılı kitaplara göre avantajlı bulunduğunu tespit etmiştir.

Suryo Antoro (2024), “*pengaruh model pembelajaran ters dñnmüş sınıf berbantuan medya dijital kitap terhadap peningkatkan kemampuan penalaran matematis dan özgüven peserta didik*” adlı çalışmasında dijital kitapların tersine çevrilmiş sınıflar ve keşif öğrenimiyle desteklenen tersine çevrilmiş sınıf öğrenme modelinin öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri ve özgüvenleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre dijital kitap medyasıyla desteklenen ters yüz sınıf öğrenme modelinin öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleri ve özgüvenleri üzerinde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Wulandari (2021), “*Exploring students’ perception towards the use of digital book in english language Education department at university of mhammediyah malang*” adlı çalışmasında İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nde öğrencilerin dijital kitap kullanımına yönelik algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre on iki öğrenci dijital kitabın öğrenme ortamı olarak kullanımına yönelik olumlu, üç öğrencinin ise olumsuz algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okuma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi olduğunu ek olarak okuma alışkanlıklarına yönelik isteklerini artırdığını tespit etmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli (Deseni)

Bu çalışmada altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde, Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabı'nın (BTSBDDK); öğrencilerin akademik başarılarında, kalıcı öğrenmelerinde, mekân algılama ve harita okuryazarlığı becerilerinde farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca BTSBDDK öğrenci açısından da değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada karma yöntemden sıralı karma deseni seçilmiştir. Karma araştırma yöntemi, araştırma sürecinde nicel verilerin nitel verilerle tamamlanarak araştırmayı iyileştirme amacıyla tercih edilmektedir (Nayır vd., 2023). Bu doğrultuda nicel ve nitel yöntemlerin avantajlı yönleri kullanılarak problem durumu detaylı bir şekilde incelenmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Verilerin toplanması sürecinde nicel yaklaşımlardan yarı deneysel yöntem, nitel yaklaşımlardan ise durum çalışması kullanılmıştır. Deneysel yöntemde araştırmacı, araştırmaya etki eden bağımsız değişkenleri test ederek hipotezini nedensel bir ilişki içinde açıklamaktadır (Dila, 2019). Çalışmada deneysel yöntemin tercih edilmesinde problem durumunda belirtilen durumun bağımlı ve bağımsız olarak belirlenen iki grup üzerindeki etkisini incelemek yer almaktadır (Ross ve Morrison, 2005). Bu durumda araştırmacı bağımlı grup olarak tanımlanan deney grubuna müdahale ederken bağımsız grup olan kontrol grubuna müdahale etmemektedir. Bu nedenle çalışmada bağımlı değişken üzerindeki etkiyi araştırmacı tahminine gerek kalmadan kesin sonuç olarak ortaya koyması için deneysel yöntem tercih edilmiştir (Gersten vd. 2005). Yarı deneysel yöntemde ise araştırmacı, kontrol ve deney sınıfı olmak üzere ikiye ayrılan sınıflarda deney grubu üzerinde yapılan araştırmayı belirli koşullara tabi tutarak kontrol edebilmektedir (Büyükşener, 2024) Bu bağlamda çalışmada öğrencilerin mekân algılama ve harita okuryazarlığı becerileri ölçülmektedir.

Nitel araştırma yöntemlerinden ise, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir bağlamda meydana gelen bir olgu veya olayın derinlemesine incelendiği araştırma yöntemidir. Vaka çalışması olarak da bilinen durum çalışması nitel araştırma yöntemlerinde son zamanlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Nije ve Asimiran, 2014). Bu doğrultuda çalışmada öğrencilerin dijital ders kitabıyla ilgili görüşleri durum çalışması yöntemiyle elde edilmiştir. Böylelikle nicel yöntemlerle elde edilen veriler nitel yöntemlerle desteklenerek araştırmanın güvenilirliğini artırması sağlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Erzincan ilinde yer alan iki ortaokulda, iki deney ve üç kontrol grubu öğrencileri rastgele atama yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen okulların ilkinde 29 öğrenci (n=29) deney grubunu, 63 öğrenci (n=63) ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Bu ortaokulda öğrenim gören bir kaynaştırma öğrencisi ve okula uzun süre gelmeyen bir öğrenci devamsızlık dolayısıyla çalışmaya dâhil edilmemiştir. Seçilen diğer ortaokulda ise 25 öğrenci (n=25) deney grubunu, 23 öğrenci (n=23) ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu ortaokulda öğrenim gören iki öğrencinin ön testte tek bir maddeyi işaretlemiş olması nedeniyle çalışmanın ölçme değerlendirme sürecine dâhil edilmemiştir. Deney ve kontrol grubunu betimleyen Tablo 2.1. aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. 1: Kontrol ve Deney Gruplarına İlişkin Veriler

Sıra	Okullar	Gruplar	
		Kontrol	Deney
1	Okul 1	63	29
2	Okul 2	23	25
Toplam		86	54

Deneyisel süreçte, deney grubuna İneç (2022) tarafından geliştirilen dijital bir ders kitabı bağımsız bir değişken olarak dâhil edilirken kontrol grubuna müdahale edilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

2.3.1. Mekânsal Düşünme Beceri Ölçeği

Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini tespit etmek amacıyla Aktaş (2022) tarafından hazırlanan beceri ölçeği uygulanmıştır. Başta 18 maddeli olarak tasarlanan ölçekte faktör yük değeri 0.45'in

altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin rotasyon ve çıkartma işlemlerinden sonra tekrar uzman görüşüne tabi tutularak 14 maddeli haliyle tekrar uygulanarak AFA analizi yapılmıştır. Ölçek, Anlamaya Katkı (5 madde), Zaman ve Kronoloji (4 madde), İlişki Kurma (2 madde) ve Transfer Etme (3 Madde) olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır AFA analizleri ölçeğin “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde dördümlük likert tipinde olduğunu göstermiştir. Bu dört faktörün güvenirlik katsayısı 0.915’tir. Bahsedilen değerler, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada öğrencinin mekân algılama becerisini geliştirmek amacıyla seçilen İnsanlar, Yerler ve Çevreler (İYÇ) öğrenme alanı üzerinden öğrencinin mekânsal düşünme becerisini ölçmek için ön test- son test olarak uygulanmıştır.

2.3.2. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi

Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla Ayuldeş (2020) tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Araştırmacının hazırladığı taslak formda, toplam otuz üç soru yer almaktadır. Araştırmacı hazırlanan formun geçerliliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla madde analizlerini TestAn programıyla yapmıştır. Yapılan analizler sonucunda madde ayırt edicilik indeksi 0,20’nin altında olan maddeler doğrudan çıkarılmıştır. Pilot uygulama ve madde analizleri sonrasında otuz üç sorudan oluşan başarı testi yirmi altı soruya düşürülmüştür. Testin ortalama güçlüğü ise 0,503’tür. En yüksek puan 24 iken en düşük puan 4’tür. Ranj değeri de 20 olarak çıkmıştır. Tamamlanan testte, K-20 güvenirlik katsayısına 0,794 çıkmıştır. Araştırmacı bu değer in güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Ayuldeş, 2020). Bu araştırmada oluşturulan BTSBDDK’nin İYÇ öğrenme alanında öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla ön test- son test olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda, dijital kitabın öğrenci üzerindeki etkisi incelenmektedir.

2.3.3. Harita Okuryazarlık Ölçeği

Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mevcut harita bilgisini ölçmek amacıyla Sönmez (2010) tarafından hazırlanan okuryazarlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı ölçeğin geliştirilmesi sürecinde “Harita Becerileri” teması ile ilgili olarak sosyal bilgiler programı ile ilişkilendirmek için önerilen kazanımları tercih etmiştir. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin madde analizleri formüller kullanarak yapılmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0.38 olduğu tespit edilerek madde güçlük indeksi

açısından uygun bulunmuştur. Bununla birlikte testin ortalama ayırıcılık gücü 0.45 olarak belirlenmiş ve ayırt edicilik indeksi yüksek bulunmuştur. Ölçeğin madde güçlük indeksi ve madde ayırıcılık indeksi dikkate alınarak otuz bir soruluk testten altı soru çıkarılarak yirmi beş soruya indirgenmiştir. Ölçek, öğrencilerin harita okuryazarlık becerisini geliştirmek için deneysel sürece dâhil edilen dijital sosyal bilgiler ders kitabının etkisini belirlemek için ön test- son test olarak uygulanmıştır.

2.3.4. Öğrenci Görüşme Soruları

Çalışmanın nitel araştırma boyutunda veri elde edilebilmek için öğrencilerle bir görüşme yapılmıştır. Görüşme yönteminde temel amaç, bireyin kendi perspektifinden bakarak onu anlamaya çalışmaktır. Bu bağlamda kişinin duygu, düşünce, deneyim, tutum, zihinsel algı ve olaylara verdiği tepkiler gibi gözlemle ulaşılamayan bilgilere ulaşılması hedeflenmektedir (Karataş, 2017). Görüşme yöntemi, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir yöntem olmasının yanı sıra özellikle son zamanlarda farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum görüşme tekniğinin günbegün öneminin arttığını göstermektedir (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022). Bu süreçte veri toplamak için “eğitsel dijital kitap” ve “sosyal bilgiler öğretimi” üzerine gerçekleştirilen literatür taramasından sonra araştırmacı tarafından tam yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Form, çalışmanın problem durumu doğrultusunda BTSBDDK’nin öğrenmeye etkisini çeşitli değişkenler açısından tespit etmeyi amaçlamaktadır. Öğrenci görüşme formunda yer alan tam yapılandırılmış beş soru şöyledir (EK-4 Öğrenci Görüşme Formu):

1. BTSBDDK ile öğrenme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. BTSBDDK ile kalıcı öğrenme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. BTSBDDK ile mekânı algılama becerileriniz açısından değerlendirir misiniz?
4. BTSBDDK ile harita okuryazarlığı becerileriniz açısından değerlendirir misiniz?
5. Bu çalışmayla ilgili neler düşünüyorsunuz?

Görüşme formu, deney grubu öğrencilerinden maksimum örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile ulaşılan yirmi öğrenciye araştırmacı tarafından birebir ulaşılarak verilmiş ve yanıtlar araştırmacı tarafından ses kayıtları elde edilerek derlenmiştir.

2.4. Materyal

Çalışmanın bu bölümünde bir dijital ders kitabı uygulaması olan, bağlam temelli öğrenme ortamı olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından BTSBDDK olarak adlandırılan ders materyalinin kullanımına yer verilmiştir.

BTSBDDK'ye <https://precoder.net/> yayım adresinden erişilen ve internet üzerinden yayınlanan bir uygulamadır. Deney grubu öğrencileri BTSBDDK'ye erişebilmek için araştırmacı tarafından verilen linki kullanmaktadır. Öğrencilerin dijital ders kitabına erişim veya kullanımı ile ilgili bir zorluklarla karşılaşmaları olasılığına karşı kullanma kılavuzu (EK-5 Kullanma Kılavuzu) bulunmaktadır. Fakat BTSBDDK'nin kullanımı sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamış ve öğrenciler diledikleri an sisteme ulaşabilmiştir.

Bağlam temelli öğrenme, öğrencilerin konu ve gerçek yaşam arasında bağlantı kurarak öğrenmeyi kolaylaştıran ve aynı zamanda eğlenerek öğrenmeyi sağlayan bir yaklaşımdır (Arıkan ve Çakmak, 2023). Günümüz yaşam standartlarının teknolojiyle beraber değişmesi öğrenme sürecinin dijital platformlara aktarılmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan BTSBDDK'nin en önemli özelliği, telefon ve bilgisayar gibi teknolojik aletlerin içinde büyüyen alfa kuşağı gerçek hayat bağlamlarıyla öğrenebilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler tarafından ezbere dayalı olarak yorumlanan sosyal bilgiler dersine karşı ön yargıları yıkmak ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrencilerin en çok zorlandığı öğrenme alanı olan 6. sınıf İYÇ öğrenme alanı (Akınoğlu ve Bakır, 2013) BTSBDDK'nin ana konusu olarak seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı BTSBDDK'yi hazırlarken sosyal bilgiler öğretimi ve öğretim teknolojileri alanlarındaki uzmanların görüşlerini almıştır. Dolayısıyla bu çalışma, birden fazla disiplinin entegrasyonunu sağlamıştır. Bağlam temelli öğrenme stratejisini gerçekleştirebilmek için öyküleme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmacı, bağlam temelli öğrenmenin gerçekleşmesi için ilgili yaş grubundaki öğrencilerle ders içeriklerini etkileşimle hazırlamış, öğrenme sonrasında yapılandırılmış öğrenmeleri pekiştirmeleri için ise bulut tabanlı etkinlikler tasarlamıştır. Son olarak bunları uzman görüşüne sunarak nihai BTSBDDK'yi ortaya çıkarmıştır.

Araştırma ve inceleme sonrasında BTSBDDK'de taşınması gereken fonksiyonların şunlar olması gerektiğine karar verilmiştir:

- Görsel imge, ses ve video gibi çoklu ortam özellikleri,

- Taşınabilir, çevre dostu ve ekonomik ara yüz,
- Etkileşimli oyunlar,
- Kare kod sistemi ile erişimde kolaylık.

BTSBDDK’de öğrencilerin çoğunlukla soyut kavramları anlamlandırmada zorlandığı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanını bağlamlarla sunmaktadır. Akranlar aracılığıyla gerçek hayat bağlamı kurulmakta ve böylece kavrama düzeyi öğretim ilkeleriyle bağdaştırılmaktadır. İçerik sunumu sonrasında verilen etkileşimli etkinlikler sayesinde öğrenci konuyu pekiştirebilmektedir. Etkileşimli bulut tabanlı etkinlikler (kıta ve okyanus eşleştirme, hafıza kartları, anagram, kavram eşleştirme, adam asmaca, grup eşleştirme, eksik kelime oyunu, kelime avı), çeşitli oyunlar ve harita üzerinden aktarılmaktadır. Böylece öğrencinin harita ve mekân algılama becerilerini geliştirmesi ile soyut kavramları somutlaştırarak bilgiyi uzun süreli belleğe taşıyabilmesi beklenmektedir.

BTSBDDK planlanırken İYÇ öğrenme alanı dört bölüme ayrılmış ve her biri için veri tabanı oluşturulmuştur. Öğrenme alanının içeriği Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı ders kitabı doğrultusunda hazırlanmış ve BTSBDDK’nin içeriği etkileşimli notlar ve akranların dijital etkinlikleri ile öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler bağlamlara, bilgi düzeylerine ve kavram havuzuna kare kodlar ile de erişilebilmiştir. Öğrenciler öz düzenleme ve öz denetim becerileri doğrultusunda içeriklere tekrar erişmek istediğinde kare kodları kullanabilmektedir. İçerik sunumu sonrasında verilen bulut tabanlı etkileşimli etkinlikler öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamaya yönelik hazırlanmıştır. Öğrenciler yine kare kodlarla bu etkinliklere kolaylıkla erişilebilmektedir. Öğrenci, karekodu okutarak veya üzerine tıklayarak bağlamlara ve etkileşimli etkinliklere ulaşabilmektedir.

2.4.1. Materyal Kullanımı

Bu bölümde, öğrenciler tarafından BTSBDDK’nin bir ders materyali olarak nasıl kullanıldığı açıklanmaktadır.

2.4.1.2. Sistem

Dijital ders kitabına giriş, araştırmacı tarafından öğretmene verilen <https://precoder.net/> linki ile gerçekleştirilmektedir.

Erişim gerçekleştikten sonra HTML5 ve CSS3 ile kodlanan BTSBDDK'nin giriş sayfası ekrana gelmektedir.

şekil 2.1: Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabı Giriş Ekranı



BTSBDDK'nin şekil 2.1'de gösterilen giriş ekranı İY ğrenme alanı bağlamında ve ğretim ilkelerinden yakından uzağa doğrultusunda öğrencilerin yaşadığı şehir olan Erzincan'dan esinlenerek hazırlanmıştır (şekil 2.1).

şekil 2.2: SB.6.3.1. Bağlam Temelli oklu Ortam Sunumu



Giriş ekranından sonra aşamalarla bağlamlar etkileşimli olarak öğrencilere sunulmaktadır. Bu doğrultuda ilk önce İY ğrenme alanının ilk kazanımı olan SB.6.3.1. *Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar* kazanımını yansıtan bağlam temelli çoklu ortam sunumu gerçekleşmektedir (şekil 2.2).

Şekil 2.3: SB.6.3.1. Bulut Tabanlı Etkileşimli Etkinlikler



Bağlamların aktarımı sonrasında öğrencilerin bilgiyi pekiştirmeleri amacıyla hazırlanan bulut tabanlı etkileşimli etkinlikler yer almaktadır. Öğrencilerin bu etkinliklerle hem oyun tabanlı öğrenmeyi gerçekleştirmesi hem de öğrenmeyi bu şekilde pekiştirebilmesi amaçlanmaktadır (Şekil 2.3).

Şekil 2.4: SB.6.3.2. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu



İYÇ öğrenme alanının ilk kazanımı tamamlandıktan sonra ikinci kazanım olan SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinden inceler kazanımının bağlam temelli çoklu ortam sunumu gerçekleştirilmektedir. Öğrenci, yüzey şekilleri konusunu kavrayamadığında, tekrar etmek istediğinde kare kodlarla veya etkileşimli yüzey şekillerine tıklayarak içeriğe tekrar ulaşabilmektedir (Şekil 2.4).

Şekil 2.5: SB.6.3.2. Bulut Tabanlı Etkileşimli Etkinlikler



Bağlam temelli çoklu ortam sunumu sonrasında verilen etkileşimli etkinlikler ile öğrencilerin bilgiyi pekiştirmeleri sağlanmaktadır. (Şekil 2.5).

Şekil 2.6: SB. 6.3.3. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu



İYÇ öğrenme alanının ikinci kazanımı tamamlandıktan sonra üçüncü kazanım olan SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinden gösterir kazanımının bağlam temelli çoklu ortam sunumu gerçekleştirilmektedir (Şekil 2.6).

Şekil 2.7: SB.6.3.3. Bulut Tabanlı Etkileşimli Etkinlikler



Bağlam temelli çoklu ortam sunumu sonrasında Türkiye'nin beşerî coğrafyası ile ilgili verilen etkileşimli etkinlikler öğrencinin konuyu eğlenerek pekiştirmesini sağlamaktadır (Şekil 2.7).

Şekil 2.8: SB.6.3.4. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu



İYÇ öğrenme alanının son kazanımı olan SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur kazanımının bağlam temelli çoklu ortam sunumu gerçekleşmektedir (Şekil 2.8)

Şekil 2.9: SB.6.3.4. Bağlam Temelli Çoklu Ortam Sunumu



Bağlam temelli çoklu ortam sunumu sonrasında dünya üzerinde yaşanan iklimleri öğrenen öğrenci bu konu ile ilgili etkileşimli etkinlikleri tamamlayarak konuyu pekiştirebilmektedir. Öğrenme alanı ile ilgili unuttuğu veya tekrar etmek istediği konuyu geri dönerek çalışabilmektedir (Şekil 2.9).

2.5. Uygulama (Verilerin Toplanması)

Araştırma 2023-2024 öğretim yılı güz yarısında gerçekleştirilmiştir (EK-6 Araştırma İzni). Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının derslerini yürüten sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşülerek dijital kitaplar hakkındaki bilgi düzeyleri ve derste kullanımı hakkındaki bilgi düzeyleri sorgulanmıştır. Sonrasında BTSBDDK öğretmenlere ve okul müdürlerine sunulmuş ve nasıl çalıştığı kendilerine kısaca anlatılarak bu konuda fikir alışverişi sağlanmıştır. BTSBDDK kitabının kullanılması için internet bağlantısına ihtiyaç duyulduğundan okul yöneticileri ile birlikte okulun teknolojik alt yapısı gözden geçirilerek akıllı tahta ile uyumu incelenmiştir. Bu aşama sırasında sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulama detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarına “İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanı için öngörülen on beş ders saatlik bir zaman ayrılmıştır. Süreçte deney grubu BTSBDDK ile ders işlemiştir. Kontrol grubuna ise bu kitap sunulmamış olup derslerine müdahale edilmemiştir.

Uygulama sürecinin başında deney ve kontrol gruplarına mekânsal düşünme beceri ölçeği, harita okuryazarlık ölçeği, başarı testi ve altıncı sınıf sosyal bilgiler İYÇ başarı testi ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonunda ise aynı ölçekler son-test

olarak uygulanmıştır. Altıncı sınıf sosyal bilgiler İYÇ başarı testi, uygulamadan altı hafta sonra kalıcılık testi olarak kontrol ve deney gruplarına tekrar uygulanmıştır. Deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak öğrenci görüşleri de alınmıştır.

2.5.1. Deney Grubu

Deney grubuna İYÇ öğrenme alanı kapsamında;

I. Alt Başlıklar

- a. Ekvator ve özellikleri
- b. Paraleller ve özellikleri
- c. Meridyenler ve özellikleri
- d. Kıta ve okyanuslar
- e. Etkileşimli oyunlarla tekrar
- f. Coğrafi konum
- g. Türkiye'nin matematik ve jeopolitik konumu
- h. Etkileşimli oyunlarla tekrar

II. Alt Başlıklar

- a. Yüzey şekilleri
- b. Etkileşimli oyunlarla tekrar
- c. Türkiye'nin iklimini etkileyen unsurlar
- d. Etkileşimli oyunlarla tekrar
- e. Türkiye'de görülen iklim türleri
- f. Etkileşimli oyunlarla tekrar

III. Alt Başlıklar

- a. Beşeri coğrafya
- b. Türkiye'nin nüfus dağılımı
- c. Türkiye'deki ekonomik faaliyetler
- d. Etkileşimli oyunlarla tekrar
- e. Türkiye'deki yeraltı kaynakları

- f. Etkileşimli oyunlarla tekrar
- g. Türkiye’deki yeraltı su kaynakları
- h. Türkiye’deki yerüstü su kaynakları

IV. Alt Başlıklar

- a. Dünya’da görülen bazı iklim tipleri
- b. Etkileşimli oyunlarla tekrar konuları, toplamda 15 saatlik ders sürecinde BTSBDDK üzerinden işlenmiştir.

İlk ders saatinde öğrenciler dersin işleniş yöntemi ve BTSBDDK hakkında bilgilendirilmiştir. Sonrasında ise, mekânsal düşünme beceri ölçeği, harita okuryazarlık ölçeği başarı testi ve altıncı sınıf sosyal bilgiler İYÇ başarı testi ön- test olarak uygulanmıştır. Sonraki ders saatlerinde ise BTSBDDK ile dersler desteklenmiştir.

Deney grubunda BTSBDDK ile dersler yürütülmüştür. Bağlam temelli çoklu ortam sunumu bittikten sonra bulut tabanlı etkileşimli etkinliklerle öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak bilgileri uzun süreli belleğe taşıması hedeflenmiştir.

BTSBDDK’yi erişim Milli Eğitim Bakanlığı’nın internet alt yapısıyla gerçekleştirmiştir. BTSBDDK’de yer alan bağlam temelli çoklu ortam sunumlarına erişebilmek için bulut teknolojilerden faydalanılmıştır. Öğrenciler BTSBDDK’de yer alan kare kodları okutarak veya etkileşimli içerik görünümüne tıklayarak seçili bağlamlara erişebilmektedir. Uygulama aşamasında bağlamlara erişimde, ses ve görüntüde herhangi bir sorunla karşılaşılmasıdır.

Deneyisel süreçte derse ve öğretmenlere müdahale edilmeyerek farklı değişkenlerin araştırma sürecini etkilememesi sağlanmıştır. Bu nedenle uygulama esnasında herhangi bir problemle karşılaşılmadığından araştırmacı sürece müdahale etmemiştir.

Uygulama sonunda mekânsal düşünme beceri ölçeği, harita okuryazarlık ölçeği başarı testi ve altıncı sınıf sosyal bilgiler İYÇ başarı testi son- test olarak uygulanmış, öğrencilerin dijital ders kitabına ve araştırmaya yönelik görüşleri kayıt altına alınmıştır. Uygulamadan altı hafta sonra ise altıncı sınıf sosyal bilgiler İYÇ başarı testi kalıcılık testi olarak deney grubuna uygulanmıştır.

2.5.2. Kontrol Grubu

Kontrol grubunun ders etkinliklerini mevcut eğitim paradigması doğrultusunda yürüttüğü düşünülmektedir. Bu bağlamda dersi desteklemek için MEB tarafından öğrencilere gönderilen ücretsiz ders kitaplarından faydalandığı bilinmektedir.

İYÇ öğrenme alanını işlemeden önce kontrol grubuna mekânsal düşünme beceri ölçeği, harita okuryazarlık ölçeği başarı testi ve altıncı sınıf sosyal bilgiler İYÇ başarı ön-test olarak uygulanmış, öğrenme alanı bitiminde ise bahsi geçen ölçekler son-test olarak uygulanmıştır. Uygulamadan altı hafta sonra ise altıncı sınıf sosyal bilgiler İYÇ başarı testi kalıcılık testi olarak kontrol grubuna uygulanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

2.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan altıncı sınıf sosyal bilgiler İYÇ başarı testi, mekânsal düşünme beceri ölçeği ve harita okuryazarlık ölçeği başarı testinde ön-test ve son-test arasındaki farkı belirleyebilmek için bağımsız gruplar T-testi kullanılmıştır. t-testi, ön-test ve son-test arasındaki farkın açıklanmasında kullanılmaktadır (Köse ve Öztemur, 2014). Çalışmada yer alan materyalin deney ve kontrol grubu üzerindeki etkisini ölçmek için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. İki faktörlü varyans analizi deneysel süreçte oluşturulan hipotezleri test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 1997).

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nicel boyutun açıklayamadığı farklılıkları veya değişkenleri tespit edebilmek için içerik analizi tercih edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinden tam yapılandırılmış görüşme sorularından alınan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analiz yöntemi çalışmada elde edilen verileri kodlara ayırarak ve kategorilendirerek detaylı bir şekilde incelemektedir. Böylelikle çalışmanın niteliğinin zenginleşmesi sağlanmaktadır (Ültay vd., 2021).

Deney grubundan elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dökülerek incelenmiştir. Sonrasında ise veriler kodlanmış ve temalandırılmıştır. Ardından bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma sürecinde bir uzman eşliğinde değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada doğrudan alıntılara yer verilerek

güvenirliği sağlanmıştır. Elde edilen ses kayıtları ve dokümanlar çalışmaya dahil edilmeyen iki uzmana incelenmiştir.

Görüşmeye alınacak öğrenciler rastgele usulle belirlenmiştir. Görüşleri alınan öğrencilerle ders dışında görüşülmüştür. Toplamda iki okulda uygulama yapılarak görüşülecek öğrenci sayısı on altı öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Yapılan görüşmeler beş haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada BTSBDDK ile öğrenme durumları araştırıldığı için öğrencilere öğrenme durumlarını sınamak amacıyla beş soru yöneltilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nicel verilerini destekleyen zengin veriler elde edilmiştir.

Araştırmaya doğrudan yapılmış alıntılar “ ” içerisinde ve italik yazı ile verilmiştir. Öğrencilerin şahsi bilgileri paylaşılamayacağı için katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu kısımda altıncı sınıf sosyal bilgiler insanlar, yerler ve çevreler başarı testi (ön-test, son-test, kalıcılık testi), harita okuryazarlığı ölçeği ve mekânsal düşünme beceri ölçeğinden edinilen nicel verilere ilişkin bulgular alt problemler altında sunulmuştur.

3.1.1. BTSBDDK'nin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; “ BTSBDDK'nin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusudur. Bu doğrultuda ilk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin harita okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık bağımsız gruplar t-testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 3.1:Betimsel İstatistikler

Betimsel İstatistikler				
	GRUP	Ortalama	Standart Sapma	N
Ön Test	Deney	34,2963	14,02105	54
	Kontrol	30,3256	13,20913	86
	Toplam	31,8571	13,61684	140
Son Test	Deney	60,2963	12,47734	54
	Kontrol	40,5116	15,15158	86
	Toplam	48,1429	17,12190	140

Tablo 3.1'e göre deney ve kontrol gruplarının harita becerilerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası son-test ile ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.2:Box'ın Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi

Box's M	2,736
F	,897
df1	3
df2	536284,926
Sig.	,442

Kovaryanslar arasında anlamlı bir farklılık olmadığından karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin ön koşullarından birinin sağlandığı Tablo 3.2'de görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 3.3:Ölçüm Etkisinin Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Ortalama	F	Sig.
Ölçüm	Sphericity Assumed	21717,831	1	21717,831	155,526 ,000
	Greenhouse-Geisser	21717,831	1,000	21717,831	155,526 ,000
	Huynh-Feldt	21717,831	1,000	21717,831	155,526 ,000
	Lower-bound	21717,831	1,000	21717,831	155,526 ,000
Gruplar Ölçümü	Sphericity Assumed	4147,774	1	4147,774	29,703 ,000
	Greenhouse-Geisser	4147,774	1,000	4147,774	29,703 ,000
	Huynh-Feldt	4147,774	1,000	4147,774	29,703 ,000
	Lower-bound	4147,774	1,000	4147,774	29,703 ,000
Hata Payı	Sphericity Assumed	19270,512	138	139,641	
	Greenhouse-Geisser	19270,512	138,000	139,641	
	Huynh-Feldt	19270,512	138,000	139,641	
	Lower-bound	19270,512	138,000	139,641	

Tablo 3.3'e göre deney ve kontrol gruplarının harita becerilerine ilişkin uygulama sonrası ve öncesi son-test puanları ile ön-test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(1-138)}=155.526$, $p < 0.01$]. Bu farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-138)}=29.70$, $p < 0.01$].

Tablo 3.4:Levene Test sonucu

	F	df1	df2	Sig.
Ön Test	,024	1	138	,876
Son Test	,996	1	138	,320

Tablo 3.4'e göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek ($p > 0.05$) varyansların eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir.

Tablo 3.5: Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Ve Ön Test Puanları Arasındaki Fark

Kaynak	df	F	Sig.
Gruplar	1	38,277	,000

Tablo 3.5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

Tablo 3.6: İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	Ön test			Son test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	54	34,29	14,02	54	60,29	60,2963
Kontrol	86	30,32	13,21	86	40,51	40,5116

Tablo 3.6'ya göre karışık ölçümler için yapılan iki faktörlü varyans analizi sonucunda grup-ölçümün ortak etkisinin deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir [$F_{(1-138)} = 29.70$, $p < 0.01$].

3.1.2. BTSBDDK'nin öğrencilerin insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanına ilişkin kalıcı öğrenmeleri üzerindeki etkisi nedir? Alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; “BTSBDDK'nin öğrencilerin İYÇ öğrenme alanına ilişkin öğrenmeleri üzerindeki kalıcılığa etkisi nedir?” sorusudur. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İYÇ başarı testi ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve kalıcılık test puanları arasındaki farklılık bağımsız gruplar t-testi ile tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda gösterilmektedir.

3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.7'de deney ve kontrol grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testinden elde ettikleri ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. 1: Deney Ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinden Elde Ettikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
İYÇ Başarı Testi	Deney	54	64,81	12,85	138	8,99	,000
	Kontrol	86	141,96	15,65			

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının İYÇ başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(138)} = 8,99$, $p < .05$). Puan

ortalamlarına bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın kontrol grubu lehine olduğu görülmektedir.

3.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.8’de deney ve kontrol grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testinden elde ettikleri son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Deney Ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinden Elde Ettikleri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
İYÇ Başarı Testi	Deney	54	38,07	13,43	138	3,15	,002
	Kontrol	86	30,93	12,76			

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının İYÇ başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(138)}= 3,15, p<.05$). Puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

3.1.5. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.9’da deney grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Deney Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testine Ait Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön test	54	64,81	12,86	53	10,076	,000
Son test	54	38,07	13,43			

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testi ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(53)}= 10,07, p<.05$). Puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın ön test lehine olduğu görülmektedir.

3.1.6. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.10’da kontrol grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinin Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön Test	54	41,96	15,65	85	6,153	,000
Son Test	54	30,94	12,76			

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi kontrol grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(85)}=6,15, p<.05$). Puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın ön test lehine olduğu görülmektedir.

3.1.7. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.11’de deney grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testinden elde ettikleri son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. 1:Deney Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testine Ait Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Son Test	54	86	30,94	85	-7,590	,000
Kalıcılık Testi	54	86	18,37			

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testi son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(85)}= -7,59, p<.05$). Puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir.

3.1.8. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.12’de kontrol grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testinden elde ettikleri son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinden Elde Ettikleri Son Test Ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Son test	54	41,96	15,65	85	6,153	,000
Kalıcılık testi	54	30,94	12,76			

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi kontrol grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testi son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(85)} = 6,15, p < .05$). Puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir.

3.1.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Katılımcıların İYÇ Başarı Testine Yönelik Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.13’te deney ve kontrol grubundaki katılımcıların İYÇ başarı testinden elde ettikleri kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Deney Ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların İYÇ Başarı Testinden Elde Ettikleri Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Kalıcılık Testi	Deney	54	54,68	18,24	138	2,590	,011
	Kontrol	86	46,44	18,37			

Tablo 3.13’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(138)} = 2,59, p < .05$). Puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

3.1.10. BTSBDDK’nin öğrencilerin mekânı algılama becerileri üzerindeki etkisi nedir? Alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “BTSBDDK’nin öğrencilerin mekânı algılama becerilerine ilişkin öğrenmeleri üzerindeki etkisi nedir?” sorusudur. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mekânsal düşünme beceri ölçeğinden elde edilen ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık bağımsız gruplar t-testi ile tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.14’de deney ve kontrol grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Deney Ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Zaman ve Kronoloji	Deney	54	1,82	,66	138	-,598	,551
	Kontrol	86	1,88	,68			
Ön test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Anlamaya Katkı	Deney	54	2,01	,67	138	-,381	,704
	Kontrol	86	2,06	,68			
Ön test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Transfer Etme	Deney	54	2,02	,61	138	,429	,668
	Kontrol	86	1,97	,74			
Ön test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
İlişki Kurma	Deney	54	2,07	,81	138	-,703	,942
	Kontrol	86	2,10	,71			

Tablo 3.14’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının mekânsal düşünme becerilerinin zaman ve kronoloji boyutunda ($t_{(138)} = -,598, p > .05$), anlamaya katkı boyutunda ($t_{(138)} = -,381, p > .05$), transfer etme boyutunda ($t_{(138)} = ,429, p > .05$) ve ilişkin kurma boyutunda ($t_{(138)} = -,703, p > .05$) ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

3.1.11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Alt Boyutlarına ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.15’te deney ve kontrol grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. 1:Deney Ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Son test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Zaman ve Kronoloji	Deney	54	1,99	,63	138	,705	,48
	Kontrol	86	1,90	,75			
Son test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Anlamaya Katkı	Deney	54	2,24	,49	138	1,915	,04
	Kontrol	86	2,02	,74			
Son test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
Transfer Etme	Deney	54	2,10	,63	138	,159	,87
	Kontrol	86	2,08	,76			
Son test	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
İlişki Kurma	Deney	54	2,27	,57	138	1,798	,04
	Kontrol	86	2,04	,81			

Tablo 3.15’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının mekânsal düşünme becerilerinin zaman ve kronoloji boyutunda ($t_{(138)} = -,598, p > .05$) ve transfer etme

boyutunda ($t_{(138)} = ,429$ $p > .05$) son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bunun aksine anlamaya katkı boyutunda ($t_{(138)} = -,381$, $p < .05$) ve ilişki kurma boyutunda ($t_{(138)} = -,381$, $p < .05$) son test puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında bu anlamlı farklılıkların her iki faktör içinde deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

3.1.12. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Zaman ve Kronoloji Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.16’da deney grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin zaman ve kronoloji boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. 1:Deney Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Zaman ve Kronoloji Boyutuna Ait Ön Test Ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön Test	54	1,82	,66	53	-1,480	,145
Son Test	54	1,99	,63			

Tablo 3.16 incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalaması (1,82) ve son test puan ortalaması (1,99) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır [$t_{(53)} = -1,48$, $p > ,05$]. Bu sonuç ile kontrol grubunun Mekânsal Düşünme Becerilerinin zaman ve kronoloji boyutu için ön test ve son test puanlarının farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.13. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Anlamaya Katkı Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.17’de deney grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin anlamaya katkı boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Deney Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Anlamaya Katkı Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön test	54	2,01	,67	53	-2,435	,018
Son Test	54	2,44	,49			

Tablo 3.17 incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalaması (2,01) ve son test puan ortalaması (2,44) arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır [$t_{(53)}=-2,44$, $p<,05$]. Aynı ayrı ortalamalara bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın son test puanlarında (ort: 2,44) olduğu görülmektedir.

3.1.14. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Transfer Etme Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.18’de deney grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin transfer etme boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Deney Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Transfer Etme Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön test	54	2,02	,61	53	-,793	,431
Son Test	54	2,10	,63			

Tablo 3.18 incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalaması (2,02) ve son test puan ortalaması (2,10) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır [$t_{(53)}=-,79$, $p>,05$]. Bu sonuç ile kontrol grubunun Mekânsal Düşünme Becerilerinin transfer etme boyutu için ön test ve son test puanlarının farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.15. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin İlişki Kurma Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.19’da deney grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin ilişki kurma boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Deney Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin İlişki Kurma Boyutuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön test	54	2,03	,81	53	-2,083	,042
Son Test	54	2,27	,57			

Tablo 3.19 incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalaması (2,03) ve son test puan ortalaması (2,27) arasında anlamlı bir ilişki olduğu

sonucuna varılmıştır [$t_{(53)}=-2,08$, $p<,05$]. Aynı ayrı ortalamalara bakıldığında anlamlı çıkan bu farkın son test puanları (ort: 2,27) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.16. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Zaman ve Kronoloji Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.20’de kontrol grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin zaman ve kronoloji boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Zaman Ve Kronoloji Boyutunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön Test	54	1,89	,68	53	-,175	,862
Son Test	54	1,90	,75			

Tablo 3.20 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalaması (1,89) ve son test puan ortalaması (1,90) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır [$t_{(53)}=-,18$, $p>,05$]. Bu sonuç kontrol grubunun Mekânsal Düşünme Becerilerinin zaman ve kronoloji boyutu için ön test ve son test puanlarının farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.17. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Anlamaya Katkı Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.21’de kontrol grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin anlamaya katkı boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Anlamaya Katkı Boyutunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön Test	54	2,06	,69	53	,360	,719
Son Test	54	2,08	,73			

Tablo 3.21 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalaması (2,06) ve son test puan ortalaması (2,08) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır [$t_{(53)}=,36$, $p>,05$]. Bu sonuç kontrol grubunun Mekânsal Düşünme

Becerilerinin anlamaya katkı boyutu için ön test ve son test puanlarının farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.18. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin Transfer Etme Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.22’de kontrol grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin transfer etme boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin Transfer Etme Boyutunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön test	54	1,97	,74	53	-1,093	,277
Son Test	54	2,09	,76			

Tablo 3.22 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalaması (1,97) ve son test puan ortalaması (2,09) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır [$t_{(53)}=-1,09$, $p>,05$]. Bu sonuç kontrol grubunun Mekânsal Düşünme Becerilerinin transfer etme boyutu için ön test ve son test puanlarının farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.19. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerilerinin İlişki Kurma Boyutuna ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.23’te kontrol grubundaki katılımcıların mekânsal düşünme becerileri ölçeğinin ilişki kurma boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.1:Kontrol Grubundaki Katılımcıların Mekânsal Düşünme Becerileri Ölçeğinin İlişki Kurma Boyutunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	n	ort	ss	sd	t	p
Ön Test	54	2,05	,71	53	,052	,959
Son Test	54	2,04	,81			

Tablo 3.23 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test puan ortalaması (2,05) ve son test puan ortalaması (2,04) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır [$t_{(53)}=,05$, $p>,05$]. Bu sonuç kontrol grubunun Mekânsal Düşünme

Becerilerinin ilişki kurma boyutu için ön test ve son test puanlarının farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

3.2.1. BTSBDDK ile öğrencilerin öğrenme durumuna ilişkin görüşleri nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “BTSBDDK ile gerçekleştirilen öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu doğrultuda uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri BTSBDDK ya ilişkin hazırlanan tam yapılandırılmış beş soruyu yanıtlamıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular kodlara, kategorilere ve temalara ayrılarak tablolarda özetlenmiştir. Tabloların devamında ise öğrencilerin ifadelerinden alınan doğrudan alıntılar ve araştırmacının yorumlarına yer verilmektedir.

BTSBDDK ile öğrencilerin;

- Öğrenme durumları,
- Kalıcı öğrenmeleri,
- Mekân algılama becerisi,
- Harita okuryazarlığı becerisi,
- Çalışmayla ilgili düşünceleri,

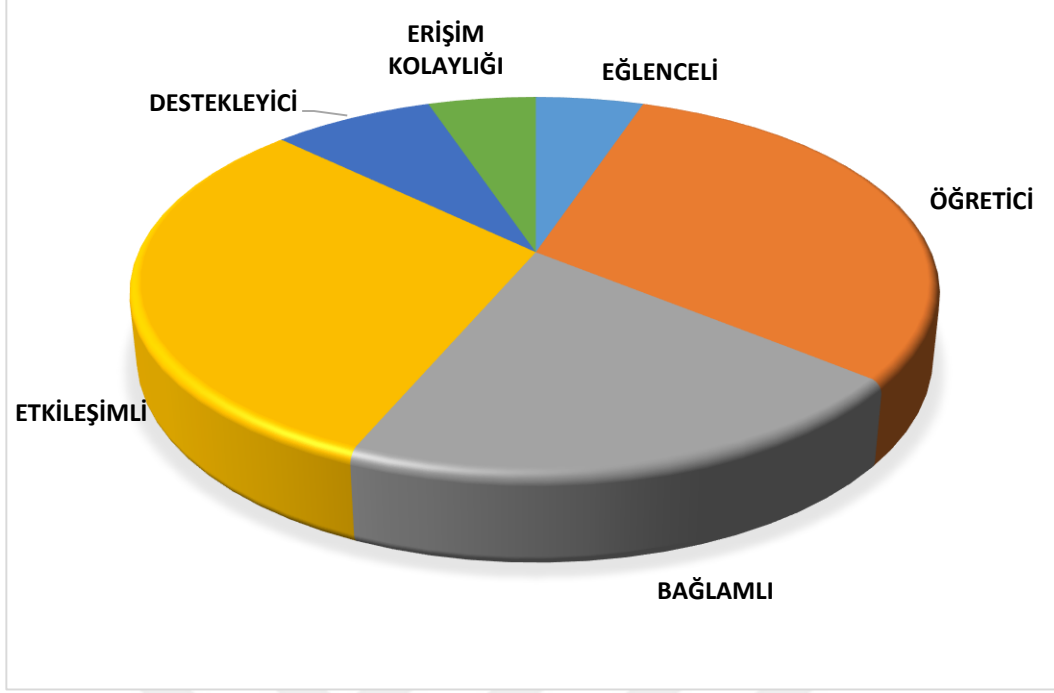
temel alınarak analiz edilmiştir.

Bu bölümde öğrencilerin BTSBDDK ile öğrenme durumuyla ilgili görüşleri açıklanmıştır. Öğrencilerin görüşlerine ait bulgular Tablo 3.24’te verilmiştir.

Tablo 3.1:BTSBDDK ile Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşler	Görüşün Kaynağı	f
Öğretici	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	12
Etkileşimli	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	12
Bağlamlı	Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	8
Destekleyici	Ö2, Ö3, Ö9	3
Eğlenceli	Ö1, Ö12	2
Erişim kolaylığı	Ö14, Ö16	2

Şekil 3.1: Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşler



Tablo 3.24 ve Şekil 3.1'e göre öğrencilerin BTSBDDK ile öğrenme durumuna ilişkin görüşleri; öğretici, etkileşimli, bağlamli, destekleyici, eğlenceli ve erişim kolaylığı şeklindedir. Öğrenciler BTSBDDK ile ilgili en fazla öğretici ve etkileşimli olduğundan en az ise eğlenceli ve ulaşım kolaylığından bahsetmektedir.

Ö3: BTSBDDK'nin içinde yer alan örnekler ve konu sonrasında yer alan sıra sizdeler ile pekiştirebiliyoruz. Derste hocamızla beraberde yaptık. Hem çok eğlenceli hem de çok zorlandığımız konuları kolaylıkla öğrenebildik.

Ö5: BTSBDDK'nin çok faydalı bir kitap olduğunu düşünüyorum. Konuyu daha iyi pekiştirmemize yardımcı oldu. Kare kod sistemini de çok beğendim kolaylık sağladığını düşünüyorum.

Ö10: BTSBDDK ile bilmediğim ya da eksik olduğum konuları tekrar edebiliyorum. Orada yer alan videoları izleyip sonrasında verilen etkinlikleri yaparak konuyu öğrenebiliyorum

Ö12: Öncelikle dijital ders kitabınızı çok beğendim. İstediğim zaman açıp tekrar edebiliyorum, etkinlikleri yapabiliyorum. Kitapta, arkadaşlarla da videolar çekmişsiniz, onları da canlı anlatım öğretmenini gibi açıp dinleyebiliyorum. Çok güzel bir çalışma. Kitapta konu anlatım videoları dışında önemli notları yazmışsınız. O notları da çok beğendim. Defterime bile yazdım.

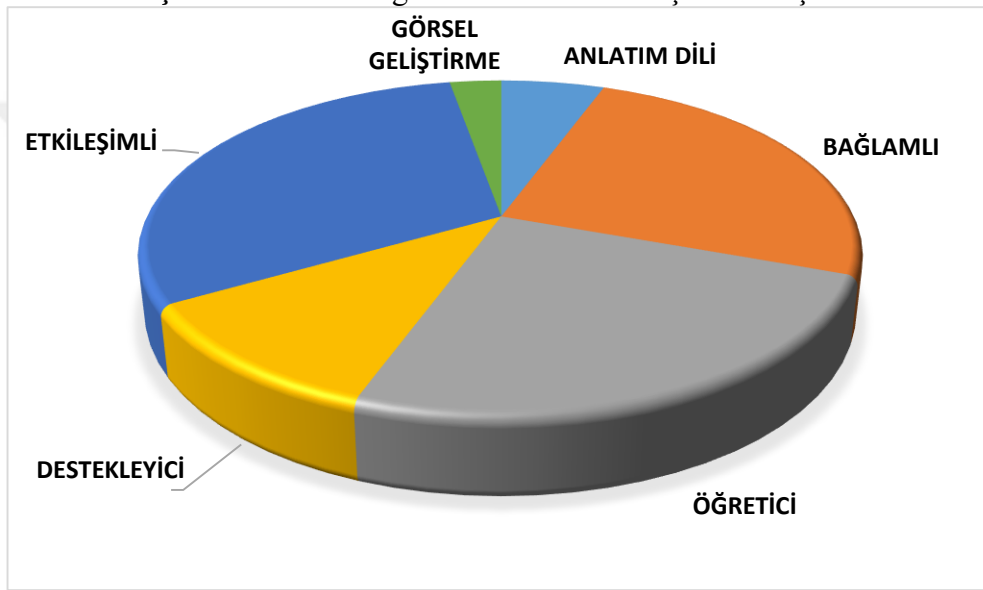
3.2.2. BTSBDDK ile kalıcı öğrenme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 3.1:BTSBDDK ile Kalıcı Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşler	Görüşün Kaynağı	f
Etkileşimli	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	11
Öğretici	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	9
Bağlamlı	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	9
Destekleyici	Ö2, Ö4, Ö9, Ö13	4
Anlatım Dili	Ö1, Ö8	2
Görsel geliştirme	Ö6	1

Şekil 3.1:Kalıcı Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşler



Tablo 3.25 ve Şekil 3.2'ye göre öğrencilerin BTSBDDK ile kalıcı öğrenme durumuna ilişkin görüşleri; *etkileşimli*, *öğretici*, *bağlamlı*, *destekleyici anlatım dili* ve *görsel geliştirme* şeklindedir. Öğrenciler BTSBDDK ile ilgili en fazla etkileşimli olduğundan en az ise görsel geliştirmeden bahsetmektedir.

Ö3: Evet bazı konularda kalıcı hale geldi. Mesela haritalar ile ilgili olarak; Afrika, Asya kıtası nerede?, yarımada nedir?, plato nedir?, bunları öğrendim.

Ö2: Kitabın videolarla dolu olması bilgileri kalıcı hale getirdi. Bunun yanında oyunlar var. Oyunlarla eğlenerek öğrenebiliyorum.

Ö6: Bu dersi seviyorum. Konu anlatımları ve yapılan etkinliklerin öğrendiğim bilgileri kalıcı hale getirdiğini düşünüyorum. İleride bende sosyal bilgiler öğretmeni olmak ve bu etkinlikleri uygulamak istiyorum.

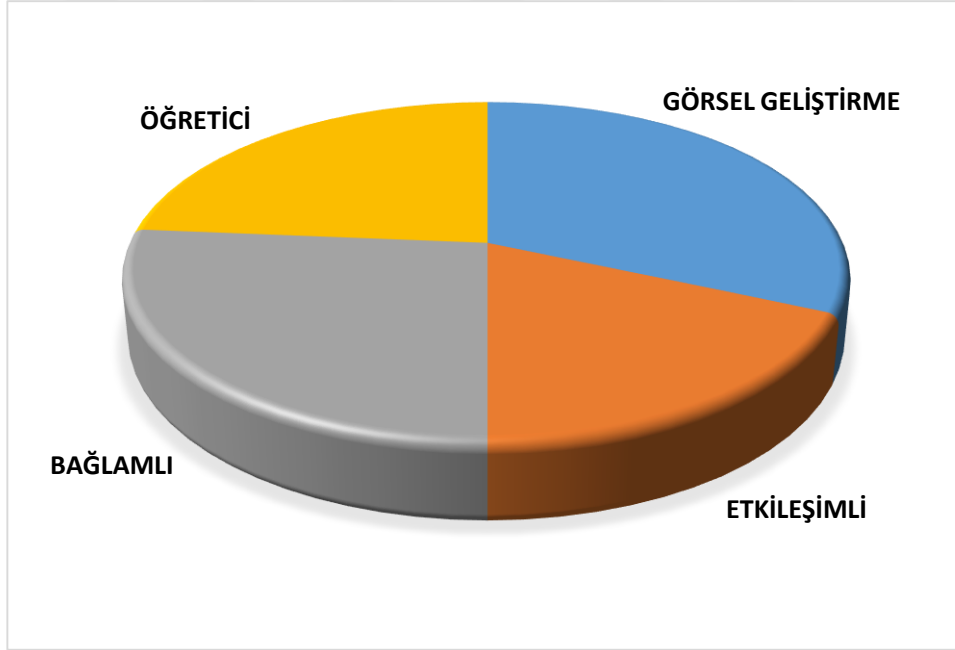
Ö11: Hocam kalıcılık olarak değerlendirirsem kitapta yer alan videolar ve etkinlikler konuyu kalıcı hale getiriyor. Videolarda konuyu anlatan arkadaşlar da bizimle yaşıt sanırım, ben bunu da beğendim. Sınıfta zaten hocamız anlatıyor, başka bir hocadan değil de arkadaştan dinlemenin daha iyi olduğunu düşünüyorum.

3.2.3. BTSBDDK ile mekânı algılama becerisine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 3.1:BTSBDDK ile mekânı algılama becerisine ilişkin görüşler

Görüşler	Görüşün Kaynağı	f
Görsel Geliştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	12
Bağlamlı	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	10
Öğretici	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16	9
Etkileşimli	Ö1, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	7

Şekil 3.1:Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Görüşler



Tablo 3.26 ve Şekil 3.3'e göre öğrencilerin BTSBDDK ile mekânı algılama becerisine ilişkin görüşleri; *Görsel geliştirme, bağlamlı, öğretici ve etkileşimli* şeklindedir. Öğrenciler BTSBDDK ile ilgili en fazla görsel geliştirmeden en az ise etkileşimli olduğundan bahsetmektedir.

Ö4: BTSBDDK ile mekânı algılama becerimin geliştiğini söyleyebilirim. Okulun krokisini çizebilir, yaşadığım şehri haritada gösterebilirim. Bir yerden başka yere giderken eğer bilmediğim bir yer ise arkadaşımın attığı konumu navigasyondan bulabilirim

Ö7: BTSBDDK ile kroki, kuş bakışı ve diğer kavramları öğrenebildim. Öğrendiklerim sadece bunlarla ibaret değil tabi ki. Paralel ve meridyenleri de biliyorum. Harita bilgimin de geliştiğini gözlemleyebiliyorum

Ö8: Açıkçası bu konular bana zor gelen konular o yüzden hocamız derste ilk bahsettiğinde hiçbir şey anlamamıştım. Sonrasında BTSBDDK ile konuyu tekrar edince konunun o kadar da zor olmadığını hatta eğlenceli olduğunu gördüm. Kroki, harita, kuş bakışı vs. bunlar bana çok yabancı gelen kavramlardı fakat şu an sadece onlardan değil paralel ve meridyenlerden bile bahsedebilirim

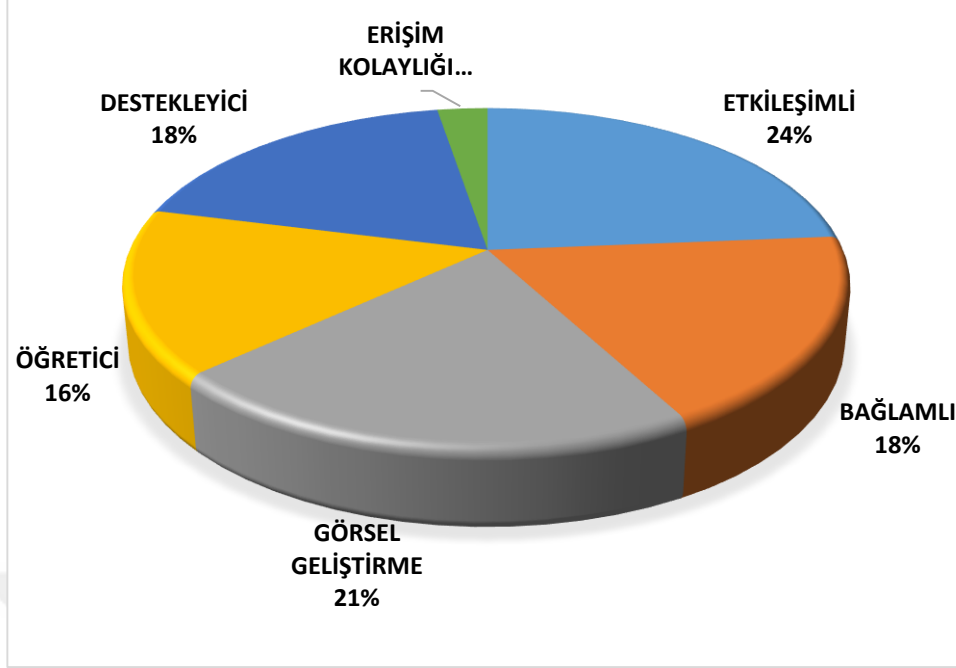
Ö14: Konuyu öğrenmek için anlatım şekli bence çok önemli. Bir konuyu on kere tekrar etmeye gerek kalmadan güzelce, öğrenci seviyesine uygun olarak anlatılmış bir kaynaktan çalışmanın yeterli olacağını düşünüyorum. BTSBDDK ise bence öğrenci seviyesine uygun bir kitap olduğu için tekrar amacıyla bir sürü kitap kullanmaya gerek yok. Verilen etkileşimli etkinlikler sayesinde zor görünen birçok konunun aslında ne kadar basit olduğunu gördüm.

3.2.4. BTSBDDK ile harita okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 3.1:BTSBDDK ile Harita Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşler

Görüşler	Görüşün Kaynağı	f
Etkileşimli	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	9
Görsel Geliştirme	Ö1,Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15	8
Bağlamlı	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16	7
Destekleyici	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16	7
Öğretici	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12	6
Erişim Kolaylığı	Ö16	1

Şekil 3.1:Harita Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşler



Tablo 3.27 ve Şekil 3.4'e göre öğrencilerin BTSBDDK ile harita okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşler; *Etkileşimli, görsel geliştirme, bağlamlı, destekleyici, öğretici, erişim kolaylığı* şeklindedir. Öğrenciler BTSBDDK ile ilgili en fazla etkileşimli olduğundan en az ise erişim kolaylığından bahsetmektedir.

Ö9: *BTSBDDK ile harita bilginin geliştiğini kesinlikle söyleyebilirim. Bunu sadece bulunduğum şehri tasvir etmem olarak görmeyin. Ülkemizin haritadaki konumunu gösterebilir, komşularından bahsedebilirim. Aynı şekilde okyanusların yerlerini de bilirim. Hangi ülke hangi kıtadadır hepsini bilemesem de çoğunun yerini bilirim. Tüm bunları da kitapta yer alan etkileşimli etkinlikler sayesinde kavrayabildim.*

Ö12: *Hocam ben kuzey güney gibi yönleri çok karıştırıyordum ama BTSBDDK'de yer alan içerik sunumları ve sonrasında verilen etkinlikler sayesinde konuyu güzelce kavradım ve artık karıştırmıyorum. Yer- yön veya haritayla ilgili bir soruyla karşılaştığımda soruyu rahatlıkla çözebiliyorum*

Ö8: *BTSBDDK ile meridyenlerin ve paralellerin derecelerini kullanarak konum bulabiliyoruz. Haritayı ve navigasyonu kullanabiliyorum. Terim ve açıklama olarak da hepsini biliyorum. Mesela Türkiye 36-42 kuzey paralelleri 26-45 doğu meridyenleri arasında yer alır.*

Ö15: *Hocam haritaya ne kadar fazla bakarsak o kadar çok öğrenebiliriz. Bence haritayı öğrenmek yani bu konuda okuryazarlık kazanmak haritayla ne kadar vakit*

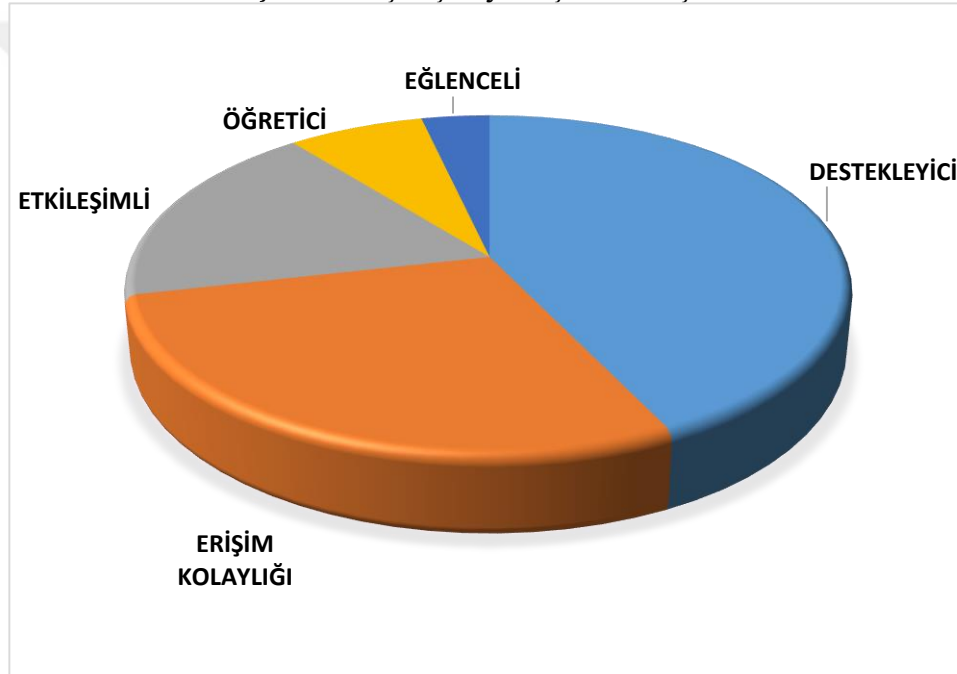
geçirdiğimize bağlı. Yazılı bilgi değil de haritayla birebir vakit geçirmenin ve bu tarz etkinlikler yapmanın okuryazarlığımızı geliştireceğini düşünüyorum.

3.2.5. BTSBDDK ile çalışmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 3.1:BTSBDDK ile Çalışmaya İlişkin Görüşler

Görüşler	Görüşün Kaynağı	f
Destekleyici	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16	12
Erişim Kolaylığı	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15	8
Etkileşimli	Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16	5
Öğretici	Ö13, Ö14	2
Eğlenceli	Ö16	1

Şekil 3.1:Çalışmaya İlişkin Görüşler



Tablo 3.28'e ve Şekil 3.5'e göre öğrencilerin BTSBDDK ile çalışmaya ilişkin görüşler; destekleyici, erişim kolaylığı, etkileşimli, öğretici, eğlenceli şeklindedir. Öğrenciler BTSBDDK ile ilgili en fazla destekleyici, en az ise eğlenceli olduğundan bahsetmektedir.

Ö1: Bu çalışmanın bize ve Türkiye çapında çoğu öğrenciye yardımcı olacağını düşünüyorum. Yani böyle bir çalışma olması güzel, hoşuma gitti.

Ö13: Ben çalışmanızı gerçekten çok beğendim. Öğrendiğimiz bilgileri tekrarını az uygulamasını fazla yaparak zaman kazandığımızı düşünüyorum. Bu uygulama için teşekkür ederim.

Ö14: Ben çalışmayı çok beğendim. Ücretsiz bir uygulama zaten. Herkesin faydalanmasını isterim. Diğer kaynaklarda lafı çok uzatmışlar ama bu kitapta öyle değil sade ve kısa bir anlatım söz konusu. Bunu çok beğendim herkesin de faydalanmasını isterim.

Ö16: Çok güzel bir dijital kitap. Öğrenciler açısından ciddi faydalı bir kitap. Sınavlara bu kitaptan hazırlanabiliriz. Ayrıca etkinlikler hem konuya uygun hem de eğlenceli olduğu için istediğim zaman açıp oynayabilirim.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

4.1.1. BTSBDDK'nin Öğrencilerin Harita Okuryazarlığı Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Öğrenme uygulamalarını BTSBDDK ile gerçekleştiren deney grubu ile bu ortamın haricinde yer alan kontrol gruplarının başarı düzeyleri artmıştır. Fakat gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar neticesinde deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının kontrol grubu ön-test ve son-test puanlarından daha anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kısacası deney grubuna uygulanan BTSBDDK materyaliyle öğretim gerçekleştirmenin öğrencilerin ders başarısını artırdığı ve harita okuryazarlığı becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Dijital ders kitabının içeriğinde yer alan bulut tabanlı etkileşimli etkinliklerde yer alan soyut bağlamların harita üzerinden verilmesi öğrencilerin bağlamları kolaylıkla somutlaştırmasını sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin öğrenme alanına karşı olan bakış açılarını olumlu yönde etkileyerek kalıcı bilgi edinmelerini kolaylaştırmıştır.

Cirit (2017)'in elektronik ders kitabı kullanımının öğrencilerin ders başarısını artırdığı, Hakkari (2016)'nin z-kitap kullanımının öğrencilerin ders başarısını ve motivasyonunu artırması, Kayak (2014)'in elektronik kitap kullanımının akademik başarıyı artırması, Özdemir (2024)'in elektronik kitap kullanımının ilgi çekici ve motive edici özelliklerinin öğrencilerin ders başarısını artırması, Özer (2015)'in elektronik kitap kullanımının öğrencilerin ders başarısını ve motivasyonunu artırırken kaygılarını da azaltması, Uzun (2022)'un etkileşimli elektronik kitap kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarını artırdığı, Wulandari (2021)'in dijital kitap kullanımının öğrencilerin okuma becerilerini ve akademik başarılarını artırması

sonucuna ulaşması araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.1.2. BTSBDDK'nin Öğrencilerin İnsanlar, Yerler Ve Çevreler Öğrenme Alanına İlişkin Kalıcı Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Öğrenme faaliyetlerini BTSBDDK ile gerçekleştiren deney grubu ile bu ortamın dışında tutulan kontrol gruplarına etkinliklerden beş hafta sonra uygulanan kalıcılık testlerinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Ancak gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar neticesinde deney grubu kalıcılık başarı puanlarının kontrol grubu kalıcılık başarı puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Kısacası, deney grubuna uygulanan BTSBDDK ile gerçekleştirilen öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital ders kitabı kullanımının öğrencilerin ders başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamasa da edindiklerin bilgilerin kalıcı hale gelmesi derse karşı tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini kanıtlamaktadır.

Bal Çetinkaya (2015)'nin elektronik ders kitabı kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark elde edemezken kalıcılık üzerinde anlamlı bir fark elde etmesi, Baştemur Kaya (2013)'nin elektronik kitap kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark elde edemezken derse karşı ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşması, Budiyar (2018)'in z-kitap uygulamasının öğrencilerin ders başarısı ve motivasyonunu istatistiksel olarak etkilemezken derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşması ve Güney (2007)'in elektronik kitabın öğrencilerin kalıcılık düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşması araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.1.3. BTSBDDK'nin Öğrencilerin Mekânı Algılama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

Öğrenme faaliyetlerini BTSBDDK ile gerçekleştiren deney grubu ile bu grubun dışında tutulan kontrol gruplarına mekânsal düşünme becerileri ölçeği uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin analiz sonuçlarından elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin zaman ve kronoloji ile transfer etme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamazken anlamaya katkı ile ilişki kurma boyutlarında öğrencilerin becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Bu bağlamda ulaşılan analizler çerçevesinde öğrencilerin çoğunluğunun mekânsal düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin dört alt boyutta ders başarılarına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2018)'nın elektronik hikaye kitaplarının öğrencilerin hikaye anlama becerilerini ve kelime öğrenimlerini artırdığı sonucuna ulaşması, Şanal (2016)'ın z-kitap kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşması, Doty ve arkadaşlarının (2001) basılı kitaplardan ziyade etkileşimli CD- ROM hikaye kitaplarının öğrencileri okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşması, Grimshaw ve arkadaşlarının (2007) öğrencilerin basılı kitaplardan ziyade elektronik kitaplarda anlama düzeylerinin anlamlı derece arttığı sonucuna ulaşması ve Ciampa (2012) 'nın çevrimiçi e-kitapların öğrencilerin okuma, motivasyon ve davranışsal zorlukları öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşması araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar

4.2.1. BTSBDDK ile Öğrencilerin Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Öğrencilerin görüşlerine göre BTSBDDK'nin etkileşimli (%31), öğretici (%21), bağlamlı (%21), destekleyici (%8) eğlenceli (%5), ve erişiminin kolay olduğu (%5) tespit edilmiştir. Öztürk (2014)'ün dijital kitapların öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı, kolay erişebildikleri için zaman kaybı yaşamadıkları sonucuna ulaşması; Majer (2024)'in öğrencilerin dijital kitap uygulamalarını kullanırken etkileşimde bulundukları, katıldıkları, yardım ettikleri ve uzmanlıklarını paylaştıkları sonucuna ulaşması araştırmanın bu alt boyutunu desteklemektedir. Bu bağlamda; BTSBDDK ile öğrenme ortamının eğlenceli bir ortama dönüştüğünü, etkileşimli hale gelerek öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu durum BTSBDDK'nin sosyal bilgiler programında yer alan diğer öğrenme alanlarında da kullanılabileceğini göstermektedir.

4.2.2. BTSBDDK ile Kalıcı Öğrenme Durumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Öğrencilerin görüşlerine göre BTSBDDK'nin etkileşimli (%31), bağlamlı (%25), öğretici (%25), anlatım dili (%6), destekleyici (%11), ve görsel geliştirme (%3) puanları tespit edilmiştir. Bu bağlamda; öğretim ortamında kullanılan BTSBDDK'nin etkileşimli olması öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Bununla birlikte BTSBDDK

yalnızca bir öğretim materyali olarak kullanılabileceği gibi ders ile birlikte kullanıldığında destekleyici özelliğinin bulunması da tespit edilmiştir. Ertan Özen (2020)'in sonucunda dijital hikâye oluşturma'nın öğrencilerin akıcılık, özgünlük, hayal gücü ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenciler dijital hikâye oluşturmaya eğlenceli bulduklarını ve uygulama öncesi yaptıkları beyin fırtınası etkinliğinin düşüncelerini sağladıklarını ve böylece hikâye oluştururken zorlanmadıklarını belirtmesi; Gömleksiz ve Pullu (2017), dijital kitapların öğrencilerin kalıcılığını, başarısını ve derse yönelik tutumlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

4.2.3. BTSBDDK ile Mekânı Algılama Becerisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Öğrencilerin görüşlerine göre BTSBDDK'nin Görsel geliştirme (%32), bağlamlı (%26), öğretici (%24) etkileşimli (%18), puanları tespit edilmiştir. Bu bağlamda; öğretim ortamında kullanılan BTSBDDK'nin görsel hafızalarını güçlendirdiği ve bu doğrultuda mekânı algılama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Duran ve Alevli (2014)'nin öğrencilerin basılı kitaplardan ziyade ekrandan okumanın ilgi çekici, hızlı ve kolay ulaşılabilir olması ve içeriklerinin görsel ve sesle desteklenmesinin hatırlama oranlarını artırdığı sonucuna ulaşması; Öztürk ve Can (2013)'in dijital kitap kullanımının öğrencilerinin en büyük faydasının öğrenmeyi kolaylaştırması ve bilgilerin hatırlama kalıcılığını sağlaması sonucuna ulaşması araştırmanın bu boyutunu desteklemektedir.

4.2.4. BTSBDDK ile Harita Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Öğrencilerin görüşlerine göre BTSBDDK'nin etkileşimli (%24), görsel geliştirme (%21), bağlamlı (%18), destekleyici (%18), öğretici (%16), ve erişim kolaylığı (%3) puanları tespit edilmiştir. Bu bağlamda; öğretim ortamında kullanılan BTSBDDK'nin öğrencilerin görsel hafızalarını güçlendirerek harita bilgilerini geliştirdiği, etkileşimli ve bağlamlı olması sebebiyle içeriği kolay öğrenebildikleri ve öğretimle beraber kullanıldığında destekleyici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler BTSBDDK'nin içerisindeki sunumlara kare kodlarla erişimin kolay olduğunu ve bu özelliği beğendiklerini ifade etmiştir. Salmon (2015) 'un elektronik kitap ile yapılan öğretimin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiği ve ebeveynlerin dijital kitap ile yapılan eğitimleri desteklediği sonucuna ulaşması; Özekinci ve Öztay (2022)'in dijital kitapların öğrenmeyi kolaylaştırma, konuyu pekiştirme ve hızlı erişim

imkânı sayesinde kullanımının arttığı sonucuna ulaşması araştırmanın bu alt boyutunu desteklemektedir.

4.2.5. BTSBDDK ile Çalışmaya İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Öğrencilerin görüşlerine göre BTSBDDK'nin destekleyici (%44), erişim kolaylığı (%30), etkileşimli (%19), öğretici (%7), eğlenceli (%4) puanları tespit edilmiştir. Bu bağlamda; öğretim ortamında kullanılan BTSBDDK'nin öğretim materyali olarak kullanıldığında konuyu daha iyi anlamlandırdıkları görülmüştür. Bununla birlikte BTSBDDK'ye kolay erişebilmeleri, içeriğinde yer alan etkileşimli etkinlikler ve bağlamlı konu içeriklerinin bilgiyi kalıcı hale getirmelerini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Yamaç (2019)'ın dijital kitap uygulamalarının okur- metin etkileşimini artırdığı, birden fazla kaynağa erişim imkânı tanıdığı ve öğrenci motivasyonunu artırdığı için eğitimde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşması araştırmanın bu boyutunu desteklerken; Çelik ve arkadaşlarının (2019) dijital kitapları öğretmen adaylarının bilmemesinden dolayı çok fazla tercih edilmediği sonucuna ulaşması araştırmanın bu boyutunu desteklememektedir. Dijital kitap ile ilgili yapılan literatür taramasında kayda değer sonuçlara ulaşılmamasında dijital kitapların işlevlerinin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemesinin neden olduğu düşünülmektedir.

4.3. Öneriler

- Dijital ders kitabı uygulamaları diğer öğrenme alanlarında ve diğer derslerde kullanılmalıdır.
- Bağlam temelli öğrenme stratejisi sosyal bilgiler dersinin tabiatına uygun olarak dersin tamamında kullanılmalıdır.
- Öğrenme ortamları bulut tabanlı etkileşimli etkinliklerle desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 1-10.
- Agnia, F. ve Alifah, D.N. (2024). Dijital medyanın öğrencilerin okuma tercihleri üzerindeki etkisi. *Din Bilimleri Dergisi*, 1(2), 667-678.
- Akengin, H. Tuncel, G., ve Cendek, M.E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 61-69.
- Akinoğlu, O., ve Bakır, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8).
- Akkeyik, U. ve İnel, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan materyallerin öğrenci başarısına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3),64-82.
- Akpınar, E., Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *TOJET: Türk Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 4(1).
- Aktaş, V. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının rolü: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktemur, A. (2022). *Bağlam temelli öğrenme stratejisi çerçevesinde dijital oyunların öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Alkayış, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 11(21), 221-237.
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Anuradha, K. T., & Usha, H. S. (2005). Akademik ve araştırma ortamında e-kitapların kullanımı: Hindistan Bilim Enstitüsü'nden bir vaka çalışması. *Program*, 40(1), 48-62.
- Arıkan, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde REACT stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arıkan, İ. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, finansal okuryazarlık becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Arıkan, İ. ve Çakmak, Z. (2023). Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, finansal okuryazarlık becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (59), 153-183.
- Aslan, E. (2016). *Fatih projesi kapsamında öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde tablet bilgisayarları kullanmaya ilişkin tutumları ve yenilikçi uygulamaları*.

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aşkun, İ.C. (1978). Çağdaş eğitim teknolojisi karşısında geleneksel eğitim araç ve yöntemleri. *Kurgu*, 3(1), 304-313.
- Avcı, M. (2024). Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı ve önemi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(2).
- Ayuldeş, M. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde oryantiring uygulamalarının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barajars, N.M. (2017). *Dijital ders kitapları: Üniversite öğrencilerinin dijital kitapları benimsemesini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). La Verne Üniversitesi.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2018). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Turan, R. ve Yıldırım T.(Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri*. (ss. 1-27). Ankara, Anı yayıncılık.
- Belceal, L.K. (2016). Hawaii Daldırma Alt İlköğretim Sınıfı İçin Öğrenmeyi Teşvik Etmek İçin Etkileşimli Bir iBook Geliştirmek. Hawaii Üniversitesi, ABD.
- Bozkurt, F. (2020). 21.Yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 34-64.
- Bulat Demir, S. (2023). Dijitalleşmeyle birlikte Türkiye’de kitap yayıncılığının dönüşümüne sektörel yaklaşımlar. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-290.
- Bus, A. G., Neuman, S. B. ve Roskos, K. (2020). Küçük çocuklar için ekranlar, uygulamalar ve dijital kitaplar: Multimedyanın vaadi. *AERA Open*, 6(1), 1-6.
- Bülbül, M. Ş. (2013). Bireysel öğrenme materyallerinden tam kaynaştırmalı öğrenme ortamlarına; evrensel tasarım, bağlam temelli yaklaşım ve bilgelik çağı. *Orta Doğu ve Afrika Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 43-58.
- Bülbül, M. Ş., ve Matthews, K. (2012). Bağlam temelli eğitimin olası geleceği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, (s 548).
- Büyüköztürk, Ş. (1997). İki faktörlü varyans analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1).
- Büyüksener, Ş. Akgün, Ö. E., F. Demirel, Karadeniz, Ş., ve Kılıç Çakmak, E.(2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (ss.179-250). Ankara, Pegem yayıncılık.
- Canoğlu, İ. (2004). Eğitim teknolojilerinden yararlanarak çoklu zekânın öğretimde kullanımı üzerine bir uygulama. *TOJET: Türk Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 3(4).
- Ciampa, K. (2012). Elektronik hikâye kitapları: 1. Sınıf öğrencilerinde okuma motivasyonunu geliştirmeye yönelik yapılandırmacı bir yaklaşım. *Kanada eğitim dergisi*, 35(4) 92 - 136
- Çam, F. (2008). Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum*.
- Çelik, H., Halat, S., ve Fırat, H. (2019). Öğretmen adaylarının basılı ve e-kitap kullanımına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 7(3), 73-86.

- Çelikkaya, T., ve Kürümlüoğlu, M. (2005). Sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen alan becerilerine kitaplarda yer verilme durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 141-158.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Dila, F. R. (2019). Zihin Haritalama Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Materyallerini Anlamalarına Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Pedagojisi Dergisi*, 4(1), 23-32.
- Diputera, A., Yus, A., Sipahutar, R., ve Bangun, E.B. (2024). Dijital kitap tabanlı oyun aktivitelerinde erken çocukluk dönemi profil pelajar pancasila'ya yönelik küresel çeşitlilik tutumlarının ölçülmesi. 5. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı Bildirileri'nde*, (30), 1-9.
- Doty, D.E., Popplewell, S. R. ve Byers, G. O. (2001). Etkileşimli CD-ROM hikaye kitapları ve genç okuyucuların okuduğunu anlama becerisi. *Eğitimde Bilgisayar Araştırmaları Dergisi*, 33(4), 374-384.
- Dömbekçi, H. A. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Duran, E., ve Alevli, O. (2024). Öğrenci görüşleri: dijital metin mi, basılı metin mi?. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 110-126.
- Ekiz, D. ve Durukan, H. (2006). Eğitim bilimine giriş. *Lisans Yayıncılık*, İstanbul.
- Elkatmış, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıkları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1081-1101.
- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2016). Bağlam temelli kimya eğitiminin 9. Sınıf öğrencilerinin temizlik maddeleri konusunu öğrenmelerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- Erdoğdu, F. ve Eskimen, A. D. (2021). Dijital hikâye hazırlayan Türkçe öğretmen adaylarının hızlı içerik geliştirme öz yeterlilik ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 523-544.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2022). Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1529-1552.
- Erol, F. Z. ve Akpınar, E. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış mekân algılama becerisi konulu deneysel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(1), 1-16.
- Erol, F. Z., ve Akpınar, E. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış mekân algılama becerisi konulu deneysel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(1), 1-16.
- Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme. *Uluslararası Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 425-457.
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme (3), *Pegem Yayınevi*, Ankara.
- Fitria, Tfğğ. N. (2024). İngilizce TOEFL dersleri için öğretim materyali olarak e-modüller oluşturmada “kitap yaratıcısı” uygulamasının kullanılması. *Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Sistemleri Dergisi*, 5(2), 109-118.

- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. ve Innocenti, M. S. (2005). Özel Eğitimde grup deneysel ve yarı deneysel araştırmalar için kalite göstergeleri. *İstisnai Çocuklar Konseyi*, 71(2), 149-164.
- Gilbert, J. K. (2007). Kimya eğitiminde 'bağlam'ın doğası üzerine. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, 28(9), 957-976.
- Gömleksiz, M.N., ve Pullu, E.K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturma'nın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Elektronik Türk Çalışmaları*, 12(32).
- Görmez, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerisi yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 712-733.
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., ve Morris, A. (2007). Elektronik kitaplar: Çocukların okuma ve anlama becerileri. *İngiliz Eğitim Teknolojisi Dergisi*, 38(4), 583-599.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Hayta, P. (2022). *Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Hidayati, S. N., Vernada, S., Dasna, I. W., Munzil, M. ve Wonoraharjo, S. (2019). Dijital kitap formatı elektronik yayıncısı tarafından dijital okuryazarlığın eğitimi, ortaokul öğrencileri için iklim temaları. *Matematik, Bilişim, Bilim ve Eğitim Uluslararası Konferansı (MISEIC)*, (95), 135-138.
- Huang, Y.M., Liang, T.H., Su, Y.N., ve Chen, N.S. (2012). İlkokul öğrencileri için etkileşimli bir e-kitap öğrenme sistemiyle kişiselleştirilmiş öğrenmeyi güçlendirmek. *Eğitim Teknolojisi Araştırma Geliştirme Dergisi*, 60, 703-722.
- İneç, Z. F. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları ve dijital entegrasyon. Akbaba, B. Ve Kaymakçı, S. (Ed.), *Sosyal bilgiler ders kitabı inceleme ve tasarım kılavuzu*. (ss. 241- 272). Ankara, Pegem yayıncılık.
- İneç, Z. F., ve Akpınar, E. (2017). Sosyal bilgilerin otantik öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(2), 46-65.
- Kara, M. ve Keş, Y. (2016). Bir öğrenme aracı olarak etkileşimli e-kitap. *Art-e Sanat Dergisi*, 9(17), 189-209.
- Karasubaşı, Ö. (2022). *Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin fen akademik başarısına, fene yönelik tutum ve motivasyona etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Karasubaşı, Ö., ve Seyhan, H. G. (2023). Türk eğitim sisteminde bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri akademik başarısına etkisine ilişkin bir meta-analiz çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 44-66.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kartal, F., ve Koç, H. (2017). Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 37, 179-198.

- Kaya, A. İ., ve Bindak, R. (2020). Ortaokul öğrencilerin öyküye yönelik tutumları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 268-287.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kissinger, J. S. (2011). *Mobil e-kitap öğrenme deneyimlerine ilişkin toplu bir vaka çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). North Florida Üniversitesi.
- Köse, İ. A., ve Öztemur, B. (2014). Kayıp veri ele alma yöntemlerinin t-testi ve ANOVA parametreleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kuzey, M. (2017). Cumhuriyetin ilanından günümüze hayat bilgisi öğretim programlarında harita ve yön okuryazarlığı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 1-18.
- Larson, E.L.C. (2007). *Beşinci sınıf elektronik okuma atölyesi sırasında “yeni okuryazarlıkları” inceleyen bir vaka çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kansas Devlet Üniversitesi.
- Listyarini, I. ve Budiman, M. A. (2018). SD Negeri Pedurungan Tengah'ta dijital kitap ortamının kullanımı. *Uluslararası Eğitim Konferansı*, (1), 69-72.
- Majer, M. F. (2024). *Yeni bilgi teknolojilerini anlamak: Bir ilkokulda günlük dijital okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Rochester Üniversitesi.
- Milli Eğitim Müdürlüğü [MEB]. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Milli Eğitim Müdürlüğü [MEB]. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Milli Eğitim Müdürlüğü [MEB]. 2023 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Milli Eğitim Müdürlüğü [MEB]. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Nayır, F., Sarı, T. ve Sarıdaş, G. (2024). Karma Yöntem Araştırma Sorularının Doğasını Keşfetmek, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 60, Denizli, ss. 361-372.
- Njie, B., ve Asimiran, S. (2014). Nitel metodolojide bir seçenek olarak vaka çalışması. *Eğitimde Araştırma ve Yöntem Dergisi*, 4(3), 35-40.
- Onur, B. (1994). Türk eğitim sisteminin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(93).
- Ovacık, S. (2023). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ve uygulamaların öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırma durumlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Oxford Sözlüğü. “Bağlam Kavramı 2023”. Erişim Tarihi 16.10.2023, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Oxford Sözlüğü. “Harita Kavramı 2024”. Erişim Tarihi 12.07.2024, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Oxford Sözlüğü. “Öykü Kavramı 2024”. Erişim Tarihi 23.03.2024, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, I. (2010). *Elektronik kitap olgusu ve Türkiye’de durum*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.
- Öngöz, S. (2015). Elektronik kitap. Eğitim teknolojileri okumaları içinden. *Sakarya Üniversitesi- TOJET: Türk Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 336-353.
- Öngöz, S. ve Özer Şanal, S. (2017). Özel eğitimde dijital kitap kullanımı. *Eğitim teknolojileri okumaları*, 330-340.
- Özdil, K. (2011). Eğitim bilimine giriş. *Kriter Yayınevi*, İstanbul.
- Özekinci, O., ve Öztay, E.S. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin etkileşimli e-kitap kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı),131-154.
- Özenç, E. ve Akın, E. (2020). Okuduğunu anlama ve akılda tutma becerileri bakımından baskı ve dijital kitap okumanın karşılaştırılması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(25), 40-50.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur*.
- Öztürk, E., ve Can, I.(2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*,137-153.
- Robin, B. R. (2008). Dijital hikâye anlatımı: 21. yüzyıl sınıfları için güçlü bir teknoloji aracı. Teoriden pratiğe, *Ohio Eyalet Üniversitesi*,47(3), 220-228.
- Ross, SM, Morrison, GR ve Lowther, DL (2005). Yükseköğretim araştırmalarında deneysel yöntemlerin kullanılması. *Yüksek Öğretimde Bilgisayar Dergisi*, 16, 39-64.
- Sadık, A. (2008). Dijital hikâye anlatımı: Öğrenci öğrenimine katılım için anlamlı bir teknoloji entegreli yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 56, 487-506.
- Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Sataroh, S. Ve Febrianti, N. (2024). 6. sınıf lise öğrencileri için kırmızı ejder meyvesi özütünün antioksidan aktivitesi üzerine dijital biyoloji kitabının geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğrenme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Segara, N. B., Maryani, E., ve Ruhimat, M. (2018). Harita okuryazarlığı yoluyla güçlü sosyal bilgiler öğrenimini gerçekleştirmek. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Fakültesi Liderleri Birinci Endonezya İletişim Forumu Uluslararası Eğitim Konferansı, 2017 (ICE 2017)* (pp. 370-376).
- Selvi,H. *sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, Ö. F. (2019). Harita okuryazarlığı. Aksoy, B., Akbaba, B. Ve Kılcan, B. (Ed.) *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi*. (ss.219-232). Ankara, Pegem yayıncılık.
- Stoop, J., Kreutzer, P., ve Kircz, J. (2013). Ekranlardan okuma ve öğrenme ile basılı materyaller arasındaki fark: Alışkanlıkları değiştirme üzerine bir çalışma: Bölüm 1- Uzun, bilgi açısından zengin metinleri okuma. *Yeni Kütüphane Dünyası*, 114(7/8), 284-300.

- Taşdemir, C. Y., ve Ata Doğan, S. (2023). Çocuklar için bir e-kitap uygulaması: TRT çocuk kitaplığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 37(1), 29-50.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 73-88.
- Tulum, G. (2019). Fen bilimleri dersi ışık konusuna yönelik geliştirilen bağlam temelli materyalin akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun*.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. Bağlam. *Sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 16 Ekim, 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. Beceri. *Sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 18 Haziran, 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. Harita. *Sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 12 Temmuz, 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. Öykü. *Sozluk.gov.tr Güncel Türkçe Sözlük* içinde. 23 Mart, 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Ulusoy, M. (2013). *Bağlam temelli öğrenme ile desteklenen bütünleştirici öğrenme modelinin öğrencilerin kimya öğretimine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, G. A. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde dijital öyküleme yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bozok Üniversitesi, Lisansüstü eğitim enstitüsü, Yozgat.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Ültay, E., Akyurt, H., ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Ültay, N., ve Çalık, M. (2011). Asitler ve bazlar konusu ile ilgili örnekler üzerinden 5E modelini ve REACT stratejisini ayırt etmek. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 199-220.
- Ünal, C., ve Çakır, H. (2023). Eğitimde dijital öykü araştırmalarının incelenmesi ve dijital öykü araçlarının sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 437-456.
- Yalçın, A. ve Tural, A. (2023). 21. Yüzyıl becerileri ışığında sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-9.
- Yurdakul, İ. (2004). Eğitim ortamında etkileşimli çoklu ortam cd-romlarının değerlendirilmesi. *TOJET: Türk Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 3(4).

EKLER

Ek. 1-Dijital Öykülemenin İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlişkilendirilmesi

SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.4.3.6. Afet öncesi, sırası ve sonrasına yönelik gerekli hazırlıkları yapar.

SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.

SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.

SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.

Ek. 2-Mekânı Algılama Becerisinin İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlişkilendirilmesi

SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.

SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.

SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.

SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.

SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.

SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.

SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.

Ek. 3-Harita Okuryazarlığı Becerisinin İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlişkilendirilmesi

SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.

SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.

SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.

SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

SB.5.3.5. Afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.

SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.

SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Ek. 4-Öğrenci Görüşme Soruları

1. Sosyal bilgiler dijital ders kitabının öğrenmenize etkisi nasıldır?
2. Sosyal bilgiler dijital ders kitabının kalıcı öğrenmenize etkisi nasıldır?
3. Dijital ders kitabının mekânı algılama becerilerinize etkisi nasıldır?
4. Dijital ders kitabının harita okuryazarlığınıza etkisi nasıldır?
5. Çalışmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?



Ek. 5-Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabı Kullanma Kılavuzu

Bağlam temelli sosyal bilgiler dijital ders kitabına <https://precoder.net/skitap/> adresinden erişilebilmektedir. Altıncı sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanına yönelik hazırlanan kitabın içeriği ve kullanımıyla ilgili bilgiler şu şekildedir:



Öğrenme alanının içeriği Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı ders kitabı doğrultusunda hazırlanmıştır. Konu anlatımı; ders notları ve altıncı sınıf düzeyindeki iki öğrencinin anlatımı ile gerçekleşmiştir. Öğrencilerin konu anlatım videolarına sayfada yer alan kare kodlar ile erişilebilmektedir.



Öğrenme alanında yer alan tanım ve kavramlara ayrı ayrı kare kodlar oluşturulmuştur. Öğrenciler herhangi bir kavramı tekrar etmek istediğinde o kavramın başında yer alan kare kodla konu anlatım videosuna erişebilmektedir.



Konu anlatımı sonrasında verilen etkinlikler öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamaya yönelik hazırlanmıştır. Etkinliklere yanlarında verilen kare kodlarla erişilebilmektedir.

Ek. 6-Araştırma İzni



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45468433-605.01-85015038
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Zehra ÇORLU)

25.09.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazısı.
b) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğünün 08.08.2023 tarih ve E-63579008-399-282888 sayılı yazısı.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ' in danışmanlığını yürüttüğü 227701003 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Zehra ÇORLU,un "Bağlam Temelli Sosyal Bilgiler Dijital Ders Kitabının Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasına veri toplama talebine ilişkin, ilgi (b) yazı ve çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket - ölçek çalışmasını, ilimiz genelinde tüm resmi ortaokul müdürlüklerinde öğrenci katılımıyla araştırma yapma talebi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat KARAKURT
Şube Müdürü

OLUR

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek. 7-Mekânsal Düşünme Beceri Ölçeği

MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİ ÖLÇEĞİ

Merhaba Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, mekânsal düşünme becerisine dönük mevcut durumunuzu öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçekteki maddelere vereceğiniz yanıtlar bilimsel katkı bakımından çok önemlidir. İlginiz ve katkınız için teşekkür ederim.

Adınız Soyadınız:

Cinsiyetiniz:

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1) Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi ile karmaşık gibi duran olayları daha kolay sıralarım.				
2) Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi ile tarih şeritlerini kolaylıkla hazırlarım.				
3) Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi sayesinde zaman ve takvimle ilgili daha doğru ifadeler kurarım.				
4) Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi ile milat, çağ, takvim gibi kavramları arkadaşlarıma anlatabilirim.				
5) Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi ile konuları yüzeysel değil yorumlayıcı şekilde öğrenirim.				
6) Harita kullanmak araştırma becerimi olumlu etkiler.				
7) Haritalar sayesinde yaşadığım bölgedeki yeryüzü şekillerini daha iyi tanırım.				
8) Haritalar çevreye olan merakımı artırır.				
9) Haritalar geçmişteki Türk devletleri hakkında bilgimi artırır.				
10) Okul dışındaki öğrenme ortamları (müze, botanik bahçesi, bilim merkezi vb.) sayesinde harita okuryazarlığı becerimi geliştirebilirim.				
11) Okul dışındaki öğrenme ortamları (müze, botanik bahçesi, bilim merkezi vb.) sayesinde zaman ve kronolojiyi algılama becerimi geliştirebilirim.				
12) Bir kroki aracılığıyla bulunduğum mekânı daha iyi algılarım.				
13) Mekânı Algılama Becerisi ile bulunduğum yerin geçmişi ve bugünü arasındaki ilişkiyi kurabilirim.				
14) Mekânı Algılama Becerisi ile mekân-olay arasında anlamlı bir ilişki kurabilirim.				

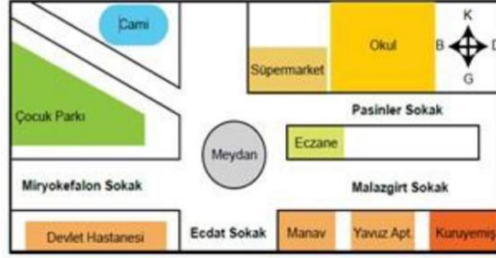
Ek. 8-Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler İnsanlar, Yerler ve Çevreler Başarı Testi

Ek 1. Akademik Başarı Testi (ABT)

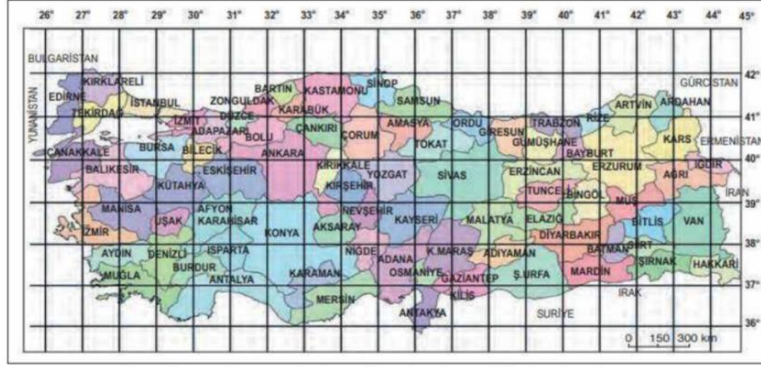
6.SINIF SOSYAL BİLGİLER

İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER BAŞARI TESTİ

1- Krokiye göre eczanenin bulunduğu coğrafi konum ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?



- A) Manavın kuzeyindedir B) Çocuk parkının doğusundadır.
C) Süpermarketin güneyindedir. D) Devlet hastanesinin batısındadır.



2 ve 3. soruları aşağıda verilen haritayı dikkate alarak cevaplayınız.

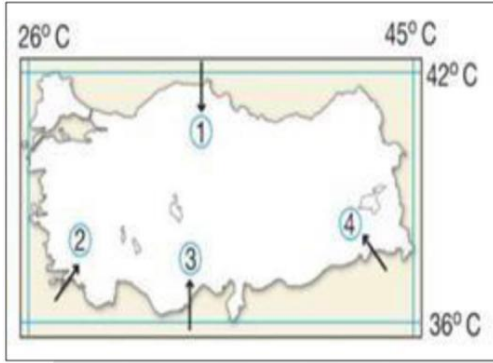
2- Aksaray il merkezinde yer alan Tunay Bey, Aksaray'ın kuzey doğu yönüne seyahat edecektir. Tunay Bey'in bu seyahatinde aşağıda verilen koordinatlardan hangisinden geçmesi beklenmez?

- A) 39 Kuzey paraleli 40 Doğu meridyeni B) 41 Kuzey paraleli 30 Doğu meridyeni
C) 41 Kuzey paraleli 39 Doğu meridyeni D) 40 Kuzey paraleli 36 Doğu meridyeni

3- 43° – 44° Doğu meridyeni ile 38° – 39°Kuzey paralelleri arasında toprakları bulunan il aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kars B) Van C) Hakkâri D) Iğdır

4- Ekvatordan kutuplara doğru esen rüzgarlar hava sıcaklığını arttırırken, kutuplardan Ekvator'a doğru esen rüzgarlar hava sıcaklığını azaltır.



Buna göre, yandaki şekilde kaç numaralı ok yönünde esen rüzgâr hava sıcaklığını düşürür?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

5-Yandaki harita üzerinde belirtilen yerlerle ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?



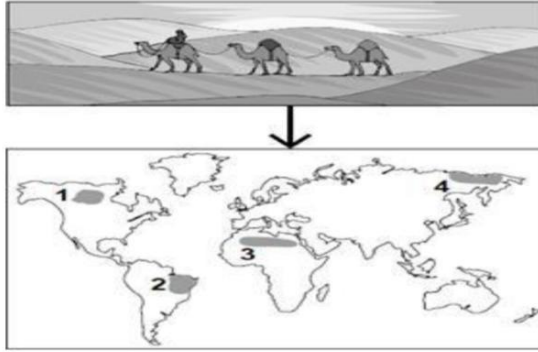
- A) 1 numaralı bölgede ticaret ve bankacılık faaliyetleri gelişmiştir.
B) 2 numaralı bölgede ormancılık faaliyeti gelişmiştir.
C) 3 numaralı bölgede tarım faaliyeti gelişmiştir.
D) 4 numaralı yerde turizm faaliyeti gelişmiştir.

6- A noktasında bulunan bir kişi taşkömürü madenine yaklaşmak isterse kaç numaralı bölgeye doğru hareket etmelidir?



- A)1
- B)2
- C)3
- D)4

7- Aşağıda verilen resim, haritada numarandırılarak gösterilen alanlardan hangisiyle ilişkilendirilir?



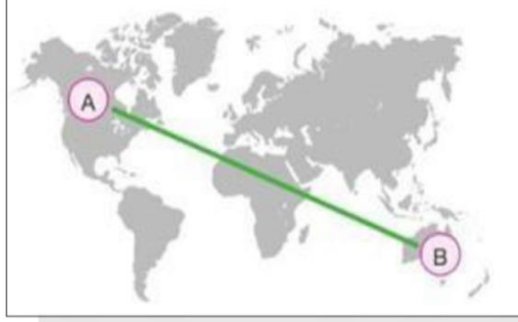
- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

8- Nüfusun dağılışını etkileyen doğal ve beşeri etmenler vardır.

Aşağıdakilerden hangisinde nüfus artışının nedeni beşeri bir etkene dayandırılmıştır?

- A) İzmir'de iklim şartlarının elverişli olmasından dolayı nüfusun yoğun olması
- B) İstanbul'da sanayinin gelişmiş olmasından dolayı nüfusun yoğun olması
- C) Adana'da düz ve verimli arazilerin bulunmasından dolayı nüfusun yoğun olması
- D) Antalya'da kışların ılık geçmesinden dolayı nüfusun yoğun olması

9- A noktasından B noktasına doğru hareket edecek bir gezginin aşağıdakilerden hangisini görmesi beklenmez?



- A) Hint Okyanusu
- B) Afrika Kıtası
- C) Atlas Okyanusu
- D) Avrupa Kıtası

10. - Dünyada en çok Türkiye’de bulunmaktadır.

- Süs eşyası yapımında kullanılmaktadır.
- Elektrik üretiminde ve evlerin ısıtılmasında kullanılmaktadır.

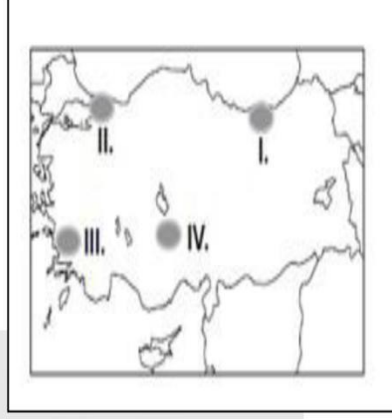


Yukarıda ifade edilen maden türleri yandaki Türkiye haritasında gösterilen yerlerle eşleştirildiğinde aşağıdakilerden hangisi dışta kalmaktadır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

11- Türkiye haritası üzerinde gösterilen alanlar hakkında verilen aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

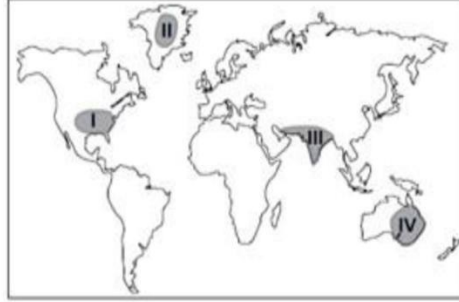
- A) I. bölgede balıkçılık önemli bir geçim kaynağıdır.
- B) II. Bölgede sanayi gelişmiştir.
- C) III. bölgede çay tarımı gelişmiştir.
- D) IV. bölgede un, makarna ve bisküvi fabrikaları yaygındır.



12- Sıcaklık yıl boyunca 0° C'nin altındadır.

Yağışlar az ve kar yağışlıdır.

Toprak sürekli don olduğu için bitki örtüsü yoktur.



Yukarıda verilen özellikler harita da taranılarak numaralandırılmış yerlerin hangisinde görülür?

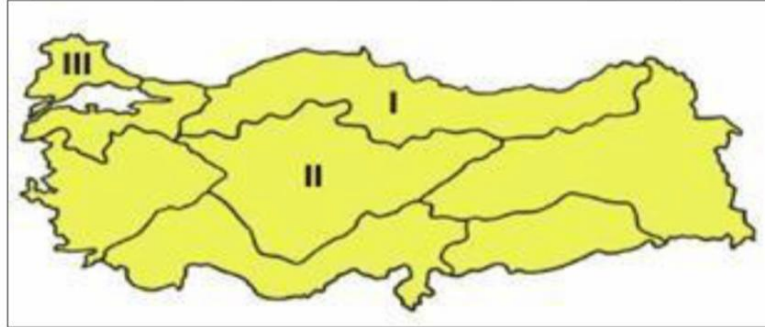
- A) I B) II C) III D) IV

13- Haritada numaralandırılarak verilen alanların hangisinde nüfusun artmasında turizm sektörünün etkisi **daha fazla** olmuştur?



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

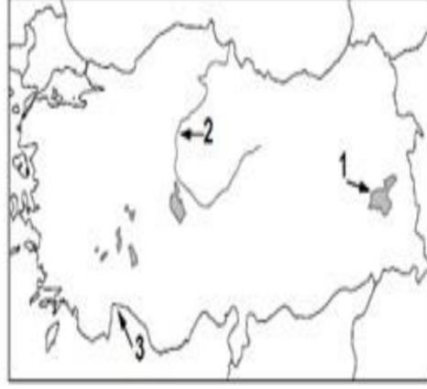
14- Ülkemizin coğrafi özellikleriyle ekonomik faaliyetleri arasında doğru bir orantı vardır. Ülkemizde kurulan sanayi tesisleri hammaddeye yakın yerlere kurulmuştur.



Buna göre yandaki numaralandırılmış yerlerde hangi tesislerin kurulması uygundur?

I	II	III
A) Kâğıt	Bisküvi	Bitkisel Yağ
B) Otomotiv	Cam	Kâğıt
C) Bitkisel Yağ	Kâğıt	Otomotiv
D) Cam	Kâğıt	Bitkisel Yağ

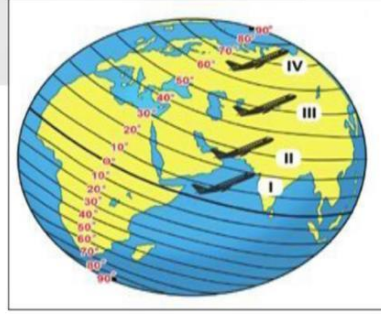
15- Haritada numaralandırılarak verilen yeryüzü şekilleri aşağıdakilerin hangisinde doğru eşleştirilmiştir?



1	2	3
A) Akarsu	Göl	Körfez
B) Göl	Körfez	Akarsu
C) Körfez	Akarsu	Göl
D) Göl	Akarsu	Körfez

16- Yandaki numaralandırılmış uçaklardan hangisi dünyanın çevresini daha çabuk dolaşır?

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



17- Artvin, Kastamonu, Diyarbakır ve Elâzığ illerinde rezervleri bulunmaktadır.

- Kolay işlenebildiği ve iletken olduğu için yaygın bir kullanım alanına sahiptir.
- Elektrik ve elektronik alanında, süs eşya yapımında kullanılmaktadır.

Yukarıda bazı özellikleri verilen maden hangisidir?

- A) Bor B) Bakır C) Linyit D) Boksit

18-



Yukarıda matematik konumları verilen Y ve Z merkezleri ile ilgili;

- Her iki merkezin de farklı yarım kürelerde olduğu,
- Her iki merkezin de kuzeyi ile güneyi arasındaki mesafenin eşit olduğu,
- Y merkezinin, başlangıç meridyeninin batısında yer aldığı,
- Z merkezinin, Y merkezine göre Ekvator'a daha yakın olduğu

Bilgilerinden kaç tanesi doğrudur?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

19- Aşağıdaki verilen Türkiye haritasında işaretli noktaların hangisinde büyükbaş hayvancılık gelişmiştir?



- A) 1
B) 2
C) 3
D) 4

20- I. Başlangıç meridyeninin doğusundadır.

II. Ekvator'un kuzeyindedir.

III. Asya, Avrupa ve Afrika kıtaları arasında bir köprüdür.

IV. İki önemli stratejik boğaza sahiptir.

Yukarıda verilen bilgilerin Türkiye'nin "Özel Konumu" ve "Matematik Konumu" olarak sınıflandırılması hangi seçenekte yer almaktadır.

Özel Konum

Matematik Konum

A) I ve II

III ve IV

B) III ve IV

I ve II

C) I ve IV

II ve III

D) II ve III

I ve IV

21- A. Karaların su kütlelerine doğru uzanmış bölümüdür.

B. Akarsuların denize döküldükleri yerlerde, taşıdıkları alüvyonların biriktirmesi sonucunda oluşan şekillerdir.

C. Çevresine göre yüksekte kalmış ve akarsular tarafından derin olarak yarılmış geniş düzlüklerdir.

Yukarıda verilen yeryüzü şekilleri yandaki Türkiye haritasında hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?



	A	B	C
A)	2	1	3
B)	1	3	2
C)	2	3	1
D)	1	2	3

22- İklim, geniş bir alanda, uzun yıllar boyunca etkili olan hava koşullarına denir. Dünya'nın farklı yerlerinde de farklı iklim tipleri görülmektedir.

Dünya üzerinde görülen iklim özellikleriyle ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Çöl ikliminde ulaşım genellikle develerle yapılır.
- B) Ekvatorial iklimde evlerin yapı malzemesi ahşaptır.
- C) Kutup ikliminde buzdan evlere igloo denir.
- D) Muson iklimi dört mevsim yağışlıdır.

23- I. İlkbahar yağışları ile yeşeren, yaz sıcaklığı ile kuruyan ot topluluklarıdır.

II. Her mevsim yeşil kalabilen, kuraklığa dayanıklı kısa boylu çalılıklardır.

III. İklim tipine ve bol yağışa uygun olarak çok sık ve gürdür. Geniş yapraklı ve iğne yapraklı olarak ikiye ayrılır.

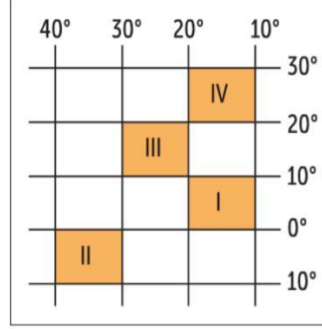
Yukarıda rakamlarla belirtilen yerlere yazılması gereken bitki örtüsü türleri hangi seçenekte doğru verilmiştir?

	I	II	III
A)	Bozkır	Orman	Maki
B)	Bozkır	Maki	Orman
C)	Maki	Orman	Bozkır
D)	Maki	Bozkır	Orman

24- Ekvator'dan kutuplara doğru gidildikçe meridyenler arası mesafe daralır.

Buna göre şekil üzerindeki taralı alanların hangisi üzerinden geçen meridyenler arasındaki mesafe hangisinde **daha az** olduğu söylenebilir?

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



25- Arda'nın yaşadığı şehirde hangi iklimin görüldüğü söylenebilir?

- A) Karadeniz iklimi B) Akdeniz iklimi
C) Karasal iklim D) Muson iklimi



Arda

Benim yaşadığım şehirde en fazla yağış kış aylarında görülür. Yazları ise sıcak ve kurak geçer. Kış sıcaklıklarının yüksek olması nedeniyle seracılık yoğun olarak yapılır. Sıcaklık farkımız fazla değildir. Don olaylarına rastlanmaz.

26- -Enerji kaynağıdır. Ancak ihtiyacımızı karşılayamamaktadır.

-Motorlu araçlarda yakıt olarak kullanılır.



Yukarıda ifade edilen maden türü Türkiye Haritası üzerinde kaç numaralı alanı göstermektedir.

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Ek. 9-Harita Okuryazarlık Ölçeği Başarı Testi

BAŞARI TESTİ

ÖLÇEK KULLANMA BECERİSİ

1-

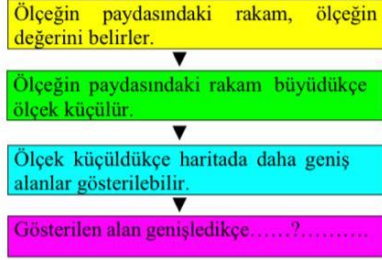


Yukarıda, aynı büyüklükteki kâğıtlara çizilen Türkiye haritası ile Trabzon il haritası gösterilmiştir.

Buna göre, haritalarla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir.

- A-) Türkiye haritasının küçültme oranı daha azdır..
- B-) Trabzon haritasının ölçeği daha büyüktür.
- C-) İki haritanın da ayrıntıyı gösterme gücü aynıdır.
- D-) Türkiye haritasının ölçeğinin paydasındaki rakam daha küçüktür .

2-



Yukarıdaki diyagramda "?" yerine aşağıdakilerden hangisi yazılırsa, süreç doğru şekilde tamamlanmış olur?

- A-) Haritadaki ayrıntılar azalır.
- B-) Kuş bakışı görünüm sağlanamaz.
- C-) Yer şekilleri daha belirgin gösterilir.
- D-) Düzleme aktarmak olanaksız hale gelir.

3-

I. 1/ 50 000 ölçekli Karadeniz Bölgesi haritası
II. 1/20 000 ölçekli Ankara haritası
III. 1/500 000 ölçekli Türkiye haritası

Yukarıdaki haritaların ölçeklerine göre, büyükten küçüğe doğru sıralanışı aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

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

4-

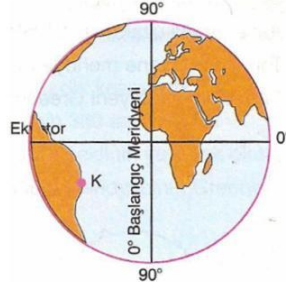
Büyük Ölçekli Haritalar	Ölçeği 1/200.000'den büyük olan haritalardır.
Orta Ölçekli Haritalar	Ölçeği 1/200.000 ile 1/500.000 arasında olan haritalardır.
Küçük Ölçekli Haritalar	Ölçeği 1/ 500.000'den küçük olan haritalardır.

Verilen bilgilere göre, kâğıt büyüklüğü aynı olmak şartı ile aşağıdaki haritası çizilecek yerlerden hangisinin ölçeği daha büyüktür?

A-) İstanbul B-) Asya Kıtası C-) Türkiye D-) Karadeniz Bölgesi

KONUM VE KOORDİNAT BELİRLEME BECERİSİ

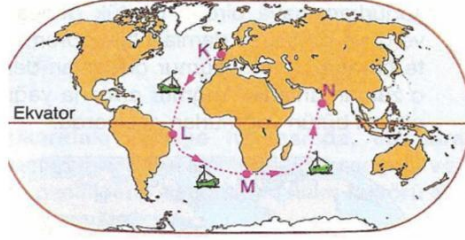
5-



Yukarıdaki şekilde gösterilen K noktasının, Ekvator'a ve başlangıç meridyenine göre konumu, aşağıdakilerin hangisinde doğru tanımlanmıştır?

- A-) Ekvator'un kuzeyinde, başlangıç meridyeninin batısında
B-) Ekvator'un güneyinde, başlangıç meridyeninin batısında
C-) Ekvator'un güneyinde, başlangıç meridyeninin doğusunda
D-) Ekvator'un kuzeyinde, başlangıç meridyeninin doğusunda

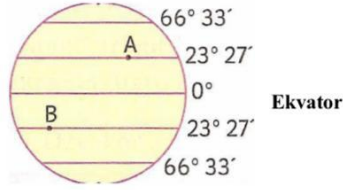
6- Aşağıdaki haritada, bir geminin yolculuk boyunca takip ettiği yollar gösterilmiştir. K limanından yola çıkan geminin yolculuğu, L ve M limanlarına uğradıktan sonra N limanında sona ermiştir.



Buna göre, geminin yolculuğu ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A-) Atlas ve Hint okyanusundan geçmiştir.
- B-) Güney Amerika ve Afrika kıtalarına uğramıştır.
- C-) Yolculuk, Okyanusya Kıtası'nda sona ermiştir.
- D-) Yolculuk boyunca Büyük Okyanus'tan geçmemiştir.

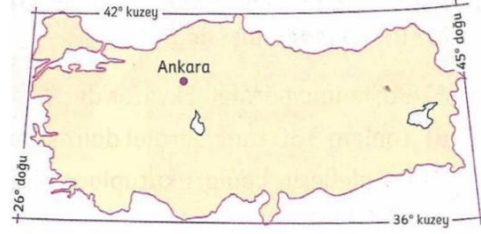
7 -



Yukarıda verilen şekilde işaretlenen A ve B noktaları ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A-) A noktası Türkiye'nin güneyinde yer alır.
- B-) A ve B noktalarının yerel saatleri aynıdır.
- C-) B noktası Oğlak Dönencesi Üzerinde yer alır.
- D-) A ve B noktaları farklı yarım kürelerde yer alır.

8-



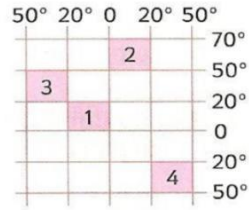
Türkiye'nin Matematik Konumu

Yukarıdaki haritada Türkiye'nin matematik konumu verilmiştir.

Verilen haritaya bakarak Türkiye'nin matematik konumu ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A-) Doğusu ile Batısı arasında 19 meridyen vardır.
- B-) Kuzeyi ile Güneyi arasında 6 paralel vardır.
- C-) Kuzey Yarım Kürede bulunmaktadır.
- D-) Yengeç Dönencesi'nin güneyinde yer almaktadır.

9-

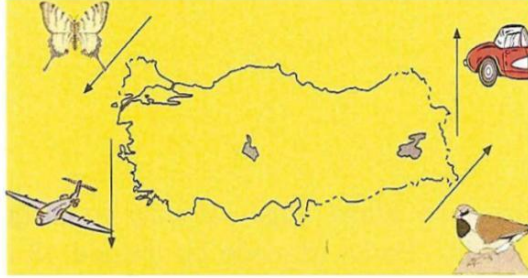


Yukarıdaki şekilde verilen taralı alanlarla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

- A-) 1 nolu alan, orta kuşakta bulunur
- B-) 2 nolu alan, Türkiye'nin güneyinde yer alır
- C-) 4 nolu alanda güneş en erken doğar.
- D-) 3 nolu alan, başlangıç meridyeninin doğusunda yer alır.

YÖN BULMA BECERİSİ

10-

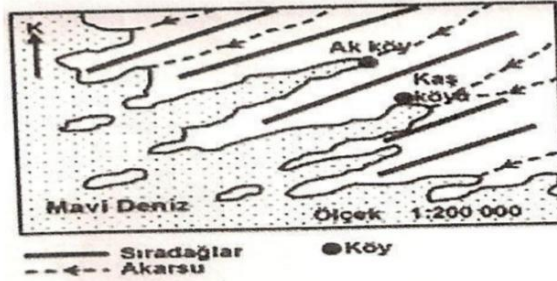


Ok yönünde hareket eden kuş, kelebek, uçak ve araba farklı yönlere gitmektedir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

Kuş	Kelebek	Uçak	Araba
A-) Kuzeydoğu	Güneybatı	Güney	Kuzey
B-) Güneydoğu	Kuzeybatı	Kuzey	Güney
C-) Kuzeydoğu	Güneybatı	Kuzey	Güney
D-) Kuzeybatı	Güneydoğu	Güney	Kuzey

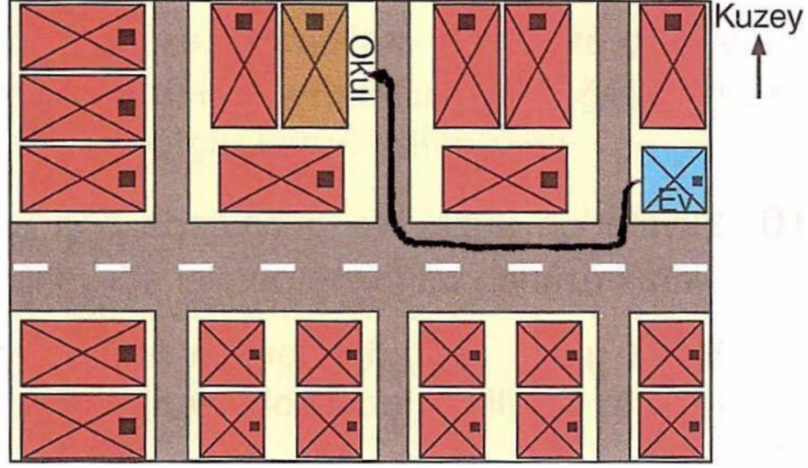
11-



Yukarıdaki haritada sıradağların uzanış yönü aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| A-) Kuzey-Güney | B-) Doğu-Batı |
| C-) Güneybatı- Kuzeydoğu | D-) Kuzeybatı-Güneydoğu |

12- Aşağıda Yağız'ın evinden okula gidiş yolu gösterilmiştir.



Buna göre, Yağız evinden okuluna giderken sırasıyla hangi yönlerde yolu kullanmaktadır?

- A-) Doğu, Batı, Kuzey
B-) Kuzey, Batı, Güney
C-) Güney, Batı, Kuzey
D-) Güney, Doğu, Kuzey

13- İzmir'de yaşayan Ahmet, yaz tatilinde Ege Bölgesindeki bazı yöreleri gezmiştir. Bu gezisinde sırasıyla Selçuk'taki Efes antik şehrini, Pamukkale travertenlerini ve Uşak ilini görmüş, daha sonra İzmir'e dönmüştür.

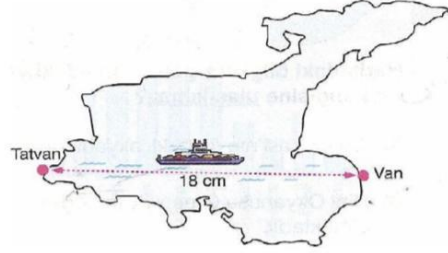


Ahmet, tüm yolculuğu boyunca sırasıyla hangi yönlerde hareket etmiştir?

- A-) Güney, Doğu, Kuzey, Batı
B-) Güney, Batı, Kuzey, Doğu
C-) Kuzey, Doğu, Batı, Güney
D-) Doğu, Batı, Kuzey, Güney

UZAKLIK ÖLÇME BECERİSİ

14- Aşağıdaki haritada, Tatvan ile Van arasında işleyen feribotun izlediği yol 18 cm olarak ölçülmüştür.

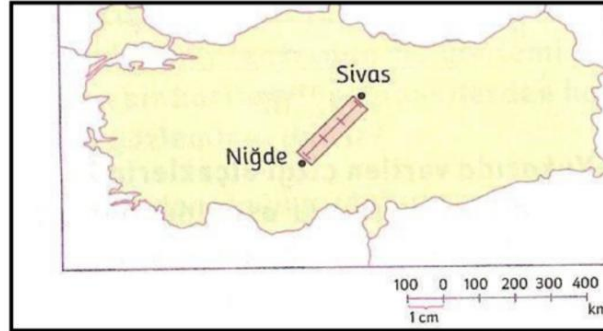


Ölçek: 1 / 500 000

Buna göre, feribotun izlediği yolun gerçek uzunluğu kaç kilometredir?

- A-) 9 B-) 45 C-) 90 D-) 120

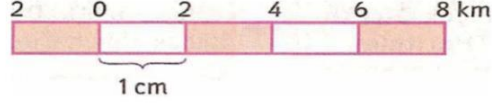
15-



Sivas ile Niğde arasındaki gerçek uzaklık 300 km ise Türkiye haritası üzerinde Sivas ile Niğde arasındaki uzaklık kaç cm' dir.

- A-) 2 B-) 3 C-) 4 D-) 5

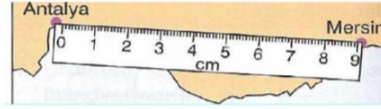
16-



Yukarıdaki çizgi ölçeğin kesir ölçek olarak karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?

- A-) 1/10 000 B-) 1/100 000 C-) 1/200 000 D-) 1/20 000

17- Aşağıdaki haritada Antalya Mersin arası kuş uçuşu uzaklık bir cetvel üzerinde gösterilmiştir.



Ölçek: 1 / 4 000 000

Haritanın ölçeği göz önüne alındığında, bu iki il arasındaki kuş uçuşu uzaklık yaklaşık olarak kaç km'dir?

- A-) 360 B-) 300 C-) 240 D-) 180

18- Mehmet, yol haritasından faydalanarak Giresun'dan Tokat'a gitmek istemektedir. Giresun-Tokat arası haritada 5 cm ile gösterilmektedir. Haritadaki küçültme oranı ise 1/5.000.000 olarak gösterilmiştir.

Ahmet'in kaç km yol gideceğini bulması için aşağıdaki işlemlerden hangisini yapması gerekmektedir?

- A-) $(5 : 1) \times 100.000$ B-) $(5 \times 5) \times 10$
C-) $(5 \times 100.000) : 100.000$ D-) $(5.000.000 \times 5) : 100.000$

SEMBOLLERİ ANLAMA VE YORUMLAMA BECERİSİ

19-



Yukarıdaki haritada 1 Şubat 2010 tarihinde bazı illerdeki, en yüksek ve en düşük hava sıcaklıkları gösterilmiştir.

Verilenlere göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A-) Sıcaklık değerleri en yüksek olan il Antalya'dır.
- B-) Günlük sıcaklık farkları en az olan il Trabzon'dur.
- C-) Günlük sıcaklık farkları en fazla olan il Erzurum'dur.
- D-) Sıcaklık değerleri en düşük olan il Ankara'dır.

20- Kullanım anahtarlarında (lejant) kullanılan işaret ve semboller, haritanın konusu hakkında bir fikir verir.

	Otoyol		Demir yolu
	Bölünmüş yol		İl merkezi
	Ana yol		İlçe merkezi
	Asfalt yol		İl sınırı

Buna göre, yukarıda kullanım anahtarına sahip olan bir Türkiye haritasının hangi konuya yönelik hazırlandığı söylenebilir?

- A-Ulaşım
- B-Yer Şekilleri
- C-Nüfus
- D-İklim

21- Aşağıdaki haritada, ülkemizdeki çeşitli enerji kaynaklarının çıkarıldığı yerler gösterilmiştir.



Haritadan, aşağıdaki bilgilerin hangisi elde edilemez?

- A-) Petrol yataklarının Güneydoğu Anadolu Bölgesinde olduğu
- B-) Taş kömürü ve doğalgaz üretiminin, ülke ihtiyacını karşıladığı
- C-) Linyit yataklarının taş kömürü yataklarından daha yaygın olduğu
- D-) Taş kömürü üretiminin tamamının Batı Karadeniz Bölümünde olduğu

HARİTA OKUMA VE YORUMLAMA BECERİSİ

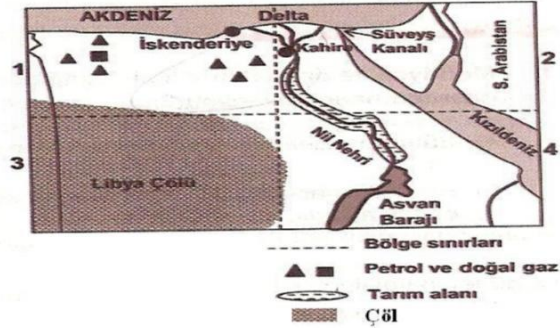
22- Aşağıdaki haritada, Ülkemizde görülen iklim tipleri ve etkili olduğu alanlar gösterilmiştir.



Haritaya baktığımızda aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A-) Karasal İklim daha geniş alanlarda etkilidir.
- B-) Akdeniz İklimi tüm kıyı bölgelerimizde etkilidir.
- C-) Marmara Bölgesinde üç farklı iklim tipi görülmektedir.
- D-) Karadeniz iklimi, yalnız Karadeniz'e kıyısı olan yerlerde görülmektedir.

23-



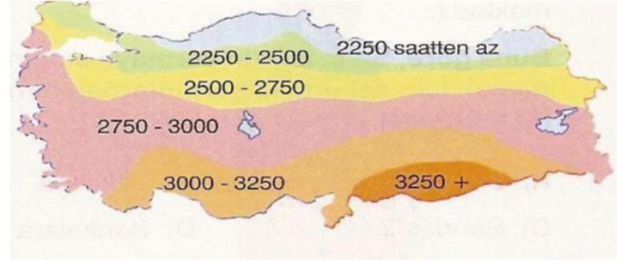
Yukarda, Mısır ülkesinin haritası dört bölgeye ayrılarak gösterilmiştir.

Nüfusu en az olan bölge ve bunun nedeni aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A-) 1 numaralı bölgedir, çünkü zengin petrol ve doğal gaz üretim alanıdır.

- B-) 2 numaralı bölgedir, çünkü Nil nehrinin verimli deltası ve Süveyş kanalı buradadır.
C-) 3 numaralı bölgedir, çünkü büyük bir çöl ile kaplıdır.
D-) 4 numaralı bölgedir, çünkü Nil nehri ve Avsan Barajının suladığı tarım alanları bulunmaktadır.

24- Aşağıdaki haritada, Türkiye’de yıllık ortalama güneşlenme süreleri verilmiştir.



Güneş enerjisinden yararlanmada yıllık ortalama güneşlenme süresi önemli bir etken olduğuna göre, aşağıdaki bölgelerin hangisinde güneş enerjisinden yararlanma olanağı daha fazladır?

- A-) Batı Karadeniz kıyısı
B-) Kuzeydoğu Anadolu
C-) Güneydoğu Anadolu
D-) Marmara Kıyıları

25-



Türkiye'nin nüfus yoğunluğu haritası ile Türkiye Fiziki haritası eşleştirildiğinde aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Türkiye'de nüfus yoğunluğu kıyı ovalarında fazladır. B) Yükseltinin fazla olduğu yerlerde, nüfus yoğunluğu azdır.
- C) Türkiye'nin fiziki koşulları, nüfus dağılımı üzerinde etkilidir.
- D) Nüfus yoğunluğu en fazla olan bölgemiz Doğu anadolu bölgesidir.

Ek. 10-Gönüllü Veli- Vasi Olur Formu

T. C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu
Bilgilendirilmiş Gönüllü Veli-Vasi Olur Formu (BGVOF)

“Bağlam temelli sosyal bilgiler dijital ders kitabının öğrenmeye etkisinin incelenmesi” adlı çalışma, İneç (2022) tarafından geliştirilen dijital bir ders kitabının öğrenme ortamında, öğrencilerin akademik başarıları ile derse karşı olan tutumlarını ve öğrencilerde bilginin kalıcılığını sağlaması açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının saptanması amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada 14 sorudan oluşan mekânsal düşünme beceri ölçeği, 26 sorudan oluşan 6. Sınıf sosyal bilgiler İnsanlar Yerler ve Çevreler testi ve 25 sorudan oluşan harita okuryazarlık ölçeği kullanılacaktır. Ölçeklerde her soru için 1 dakika toplam 65 dakikada doldurulabileceği düşünülmektedir. Kullanılacak ölçekler ve testler için velisi/vasisi olduğunuz çocuğunuzdan 65-70 dakika ayırması beklenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için velisi/vasisi olduğunuz çocuğunuzdan beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, kendisine en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamasıdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya velisi/vasisi olduğunuz çocuğunuzun katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çocuğunuz çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup çocuğunuzla ilgili kişisel bilgiler gizli tutulacak olup; ancak veriler yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya : _____ adresinden ve _____ numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya velisi/vasisi olduğum gönüllü olarak katılmasını, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğini ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğini biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla velisi/vasisi olduğum katılmasını onaylıyorum./...../2023

Ek. 11-Mekânsal Düşünme Beceri Ölçeği Kullanım İzni



Mekânsal Düşünme Beceri Ölçeği kullanım izni
2 ileti

Zehra Çorlu
Alıcı

8 Eyl 2023 Cum 22:50

Merhaba hocam,

Ben Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde yüksek lisans yapmaktayım. Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ danışmanlığında yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım. Sosyal bilgiler dersine ait dijital kitap oluşturacağız. Bunun için "*Sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının rolü: bir eylem araştırması*" adlı çalışmanızda geliştirdiğiniz Mekânsal Düşünme Beceri Ölçeği'ni kullanmak istiyoruz. Buna izin verirseniz çok memnun olacağım.

Teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrencisi Zehra ÇORLU



Virüs yok www.avg.com

Veysi Aktaş <
Alıcı

10 Eyl 2023 Paz 00:30

Merhaba değerli Hocam,

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili makale henüz yayımlanmadı ama Ulusal Tez Merkezindeki tezimden ulaşabilirsiniz. Herhangi bir aksilik olursa yardımcı olurum. İyi günler Hocam.

Zehra Çorlu < , 8 Eyl 2023 Cum, 22:50 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek. 12 Harita Becerileri Başarı Testi Kullanım İzni



Virüs yok.www.avg.com

Ömer Faruk Sönme

10 Eyl 2023 Paz 13:47

Alıcı: Zehra Çorlu <2

8 Eyl 2023 Cum, saat 23:12 tarihinde Zehra Çorlu <

> şunu yazdı:

Merhaba hocam,

Ben Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde yüksek lisans yapmaktayım. Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ danışmanlığında yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım. Sosyal bilgiler dersine ait dijital kitap oluşturacağız. Bunun için "*İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri*" adlı çalışmanızda geliştirdiğiniz Harita Becerileri Başarı Testi'ni kullanmak istiyoruz. Buna izin verirseniz çok memnun olacağım.

Teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrencisi Zehra ÇORLU

Tabiki kardeşim kolay gelsin



Virüs yok.www.avg.com

Ek. 13-Akademik Başarı Testi Kullanım İzni



Akademik Başarı Testi kullanım izni

MURAT AYULDES <

8 Eylül 2023 23:56

Alıcı: Zehra Çorlu <z

Merhaba hocam, tabii kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum.

Android için [Outlook](#) edinin

From: Zehra Çorlu

Ser

To:

Subject: Akademik Başarı Testi kullanım izni

Merhaba hocam,

Ben Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde yüksek lisans yapmaktayım. Doç. Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ danışmanlığında yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım. Sosyal bilgiler dersine ait oluşturacağımız dijital kitabın öğrenci üzerindeki etkisini inceleyeceğiz. Bunun için "*Sosyal bilgiler öğretiminde oryantiring uygulamalarının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi*" adlı çalışmanızda geliştirdiğiniz Akademik Başarı Testi'ni kullanmak istiyoruz. Buna izin vererseniz çok memnun olacağım.

Teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrencisi Zehra ÇORLU

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Zehra ÇORLU	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1. İneç, Z. F., ve Çorlu, Z. (2023). Web Tabanlı Dijital Eğitsel Kitaplar Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. <i>Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i>, 7(2), 1301-1343.	