



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
DİJİTAL HİKAYE KULLANIMININ
ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÜZERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Zülal KİLCİ

Eskişehir 2025

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL HİKAYE KULLANIMININ
ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÜZERİNE ETKİSİ**

Zülal KİLCİ

DOKTORA TEZİ

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Arife Figen ERSOY**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
2025**

*Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen ...2110S1921... no.lu
proje kapsamında desteklenmiştir*

JÜRİ VE ENTİTÜ ONAYI



ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL HİKAYE KULLANIMININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÜZERİNE ETKİSİ

Zülal KİLCİ

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2025

Danışman: Prof. Dr. Arife Figen ERSOY

Günümüz karmaşık ve hızla değişen dünyasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere toplumun yapıları, kültürleri, tarihleri ve coğrafi özellikleri hakkında derinlemesine bilgi verirken aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de rol oynar. Sosyal bilgilerin bu rolünü etkili bir şekilde yerine getirmesinde teknoloji, kullanılabilecek araçların başında gelmektedir. Eğitim teknolojilerinin önemli bir aracı olan dijital hikayelerin derslerde nasıl kullanıldığı da bu anlamda önem taşıyabilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe gömülü desen kullanılmıştır. Araştırma 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezindeki bir devlet okulunun 7. sınıf şubesinde öğrenim gören 91 öğrenci ve aynı okulda görev yapan bir sosyal bilgiler öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Düzey X (CEDTD-X), yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler, öz ve akran değerlendirme formları, Dijital Hikayeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği ve açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiksel teknikler uygulanmış olup, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemede Kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada dijital hikâye kullanımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, Dijital Hikâye Anlatımı, Sosyal bilgiler.

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING DIGITAL STORIES IN SOCIAL STUDIES COURSE ON CRITICAL THINKING

Zlal KLC

Department of Turkish and Social Sciences Education

Anadolu University, Graduate School, 2025

Advisor: Prof. Dr. Arife Figen ERSOY

In today's complex and rapidly changing world, developing students' critical thinking skills is becoming increasingly important. While social studies courses provide students with in-depth knowledge about the structures, cultures, histories, and geographical features of societies, they also play a role in developing critical thinking skills. Technology stands out as one of the key tools that can effectively fulfill this role of social studies. In this context, how digital stories are used in classes can be significant. Therefore, the research aims to determine the impact of using digital stories in social studies classes on students' levels of critical thinking. A nested embedded design, one of the mixed methods research designs, was used in the study. The research was conducted with the participation of 91 students attending the 7th-grade class of a state school in the center of Eskişehir during the spring semester of the 2021-2022 academic year, and a social studies teacher working in the same school. The data of the research were collected through Cornell Critical Thinking Skills Test Level X, semi-structured interviews, classroom observations, self and peer assessment forms, Graded Assessment Scale for Digital Stories, and an open-ended question form. Descriptive statistical techniques were applied to analyze the obtained quantitative data, and Analysis of Covariance (ANCOVA) was used to determine the effect of digital storytelling on students' critical thinking skills. Qualitative data were analyzed through content analysis. The research concluded that activities based on the use of digital stories contribute to students' critical thinking. Based on the results, recommendations for practice and further research were provided at the end of the study.

Keywords: Critical thinking, Digital storytelling, Social studies.

ÖNSÖZ

Günümüz bilgi toplumunda bireylerden yalnızca bilgiye ulaşmaları değil, aynı zamanda bilgiyi değerlendirmeleri, analiz etmeleri ve bu bilgiler doğrultusunda bilinçli kararlar verebilmeleri beklenmektedir. Bu noktada, eleştirel düşünme becerisi, bireylerin yaşamlarının her alanında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerini sağlayan temel bir düşünme biçimi olarak öne çıkmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin hızla değiştiği günümüz çağında, eğitim ortamlarından da bu değişime uyum sağlaması beklenmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini, öğrenci merkezli, katılımı artıran ve düşünme becerilerini harekete geçiren uygulamalar almaktadır. Bu bağlamda, dijital araçların eğitimde etkin kullanımı, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda onların düşünme, üretme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmede etkili bir araç hâline gelmektedir.

Dijital hikâye anlatımı, teknolojiyi yaratıcılıkla birleştirerek öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini, farklı bakış açılarını ve olayları çok boyutlu şekilde analiz etmelerini sağlayan güçlü bir yöntemdir. Özellikle sosyal bilgiler dersinde kullanılan dijital hikâye anlatımı uygulamaları, öğrencilerin yaşadıkları çevreyle daha derin bağlar kurmalarına, toplumsal olayları sorgulamalarına ve eleştirel bir bakış geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Bu tez çalışmasında, dijital hikâye anlatımı uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, nitel ve nicel verilerin birlikte değerlendirildiği karma bir yöntemle incelenmiştir. Çalışmanın, öğretim süreçlerine katkı sunması ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde dijital araçların nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine ışık tutması amaçlanmıştır.

Bu sürecin başından sonuna tüm aşamalarında yanımda olan, değerli katkılarını ve desteğini her daim gösteren saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Arife Figen ERSOY'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tez danışmanlığımı yürüten ve doktora tez izleme komitemde de yer alarak değerli önerilerini sunan sayın Prof. Dr. Hıdır KARADUMAN'a ve tezimin nicel bulgularının ortaya çıkmasında ihtiyacım olduğu her zaman desteğini ve yardımlarını esirgemeyen sayın Doç. Dr. Murat Doğan ŞAHİN'e değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca Tez savunma jürimde yer alarak gösterdikleri ilgi ve yapıcı eleştirileriyle

bu tezin daha nitelikli bir çalışma olmasında destek veren değerli hocalarım Doç. Dr. Uğur GEZER ve Doç. Dr. Türkan ÇELİK'e yürekten teşekkür ederim.

Bu araştırmaya gönüllülükle katılım gösteren değerli uygulama öğretmenime ve sevgili öğrencilerime gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu tezin başından sonuna kadar bana destek olan canım aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.



Tarih

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUN BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İmza
Zülal KİLCİ

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından yabancı kaynakların Türkçeye çeviri (örneğin çeviri, bilimsel makale vb.) desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Zülal KİLCİ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUN BEYANNAMESİ	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar	11
2. Alanyazın	13
2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı, Kapsamı ve Önemi	13
2.2. Eleştirel Düşünme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri.....	24
2.3. Eğitimde Eleştirel Düşünme.....	25
2.4. Eleştirel Düşünmenin Engelleri	30
2.5. Sosyal Bilgiler Dersi	33
2.6. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Eleştirel Düşünme	35
2.7. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Eleştirel Düşünme	36
2.8. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Eleştirel Düşünme Becerisi	44
2.9. Dijital Hikâye Anlatımı Tarihçesi, Kapsamı ve Unsurları	48
2.9.1. Dijital hikayelemede kullanılan araçlar	51

2.9.2. Dijital hikayelerde anlatım biçimleri.....	52
2.10. Eğitimde Dijital Hikayelerin Yeri	53
2.10.1. Dijital hikâye kullanımının öğretmenler için avantajları ve dezavantajları	55
2.10.2. Dijital hikâye kullanımının öğrenciler için avantajları ve dezavantajları	57
2.11. İlgili Araştırmalar.....	58
2.11.1. Yurt dışında eleştirel düşünme konusunda yapılmış çalışmalara örnekler	58
2.11.2. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme konusunda yapılmış çalışmalara örnekler	60
2.11.3. Yurt dışında dijital hikâye anlatımı üzerine yapılmış çalışmalara örnekler	63
2.11.4. Dijital hikâye anlatımı üzerine yapılmış çalışmalara örnekler	65
3. YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Katılımcılar.....	76
3.3. Araştırma Ortamı.....	79
3.4. Verilerin Toplanması.....	82
3.4.1. Nicel veri toplama araçları	83
3.4.2 Nitel Veri Toplama Araçları.....	85
3.5. Uygulama Süreci	92
3.5.1. Pilot Uygulama.....	92
3.5.2. Deneysel İşlem Süreci.....	93
3.5.3. Deneysel uygulama planı	95
3.6. Verilerin Analizi.....	105
3.6.1 Nicel verilerin analizi	105
3.6.2 Nitel verilerin analizi.....	107

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik ve İnandırıcılık	107
3.8. Araştırma Etiği.....	110
3.9 Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler.....	112
3.10 Araştırmacı Rolü	112
4. BULGULAR.....	114
4.1. Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	114
4.1.1. Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evde internet bağlantısına sahip olma durumları, bilgisayar sahipliği durumları ve bilgisayar kullanabilme düzeyleri) arasında anlamlı farklılık durumu- ki kare testi'ne ilişkin bulgular.....	114
4.1.2 Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam puanlarına ilişkin bulgular	118
4.1.3. Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puanlarına ilişkin bulgular	119
4.1.4. Dijital hikayeler için dereceli değerlendirme ölçeğine ilişkin nicel bulgular	125
4.2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular	131
4.2.1 Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımının eleştirel düşünme üzerindeki etkisine yönelik görüşler	131
4.2.2. Öz ve akran değerlendirme formuna ilişkin bulgular	160
4.2.3. Dijital hikayeler için derecelendirme ölçeği 'ne ilişkin nitel bulgular ..	162
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	164
5.1. Sonuç	164
5.1.1. Nicel verilere dayalı sonuçlar	164
5.1.2. Nitel verilere dayalı sonuçlar.....	166
5.2 Tartışma	168
5.3. Öneriler	173

5.3.1. Uygulamaya dayalı öneriler.....	173
5.3.2. Yapılacak araştırmalara dayalı öneriler.....	174
KAYNAKÇA	175
EKLER	1
ÖZGEÇMİŞ	21



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Eleştirel Düşünme Bilişsel Becerileri ve Alt Becerileri.....	17
Tablo 2.2 Eleştirel Düşünme Stratejileri	20
Tablo 2.3 Genel Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Yeteneklerinin Özetleri.....	22
Tablo 2.4 Kategorilendirilmiş Eleştirel Düşünme Engelleri	31
Tablo 2.5 Dijital Hikâye Anlatımının Yedi Unsuru	50
Tablo 2.6 Öğretmenler İçin Dijital Hikâye Anlatımı Kılavuzu	56
Tablo 3.1 Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model	75
Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilere ait Betimsel İstatistikler	78
Tablo 3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Ortam ve Görüşme Süreleri.....	88
Tablo 3.4 Deneysel Uygulama Süreci.....	96
Tablo 4.1 Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	115
Tablo 4.2. Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.3 Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	116
Tablo 4.4 Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Evde İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.5 Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	117

Tablo 4.6 Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.7 Grupların Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistik ve Normallik Değerleri	118
Tablo 4.8 Grupların Ön Test Puanlarına Göre Gruplar Arasındaki Farkların Analizi ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 4.9 Eleştirel Düşünme Puanları Bakımından Kovaryat Değişken ve Bağımlı Değişken Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	121
Tablo 4.10 Eleştirel Düşünme Puanları Bakımından Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine Yönelik ANOVA Sonuçları	122
Tablo 4.11 Grupların Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puanları ile Ön Test Puanına Göre Düzeltilmiş Ortalamaları	123
Tablo 4.12 Grupların Eleştirel Düşünme Testine İlişkin ANCOVA Sonuçları	124
Tablo 4.13 Gruplar Arası Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları	125
Tablo 4.14 Dijital Hikayeler İçin Derecelendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Değerler	126
Tablo 4.15 Dijital Hikâye Değerlendirme Puanları Arasındaki Korelasyon	127
Tablo 4.16 Kappa Değerlerinin Yorumlanması	127
Tablo 4.17 Madde Düzeyinde Puanlayıcılar Arası Tutarlılık (Kappa Katsayıları).....	128
Tablo 4.18 Öğrencilerin Dijital Hikâye Anlatımı Sürecine İlişkin İyileştirici Unsurlar Hakkındaki Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	135

Tablo 4.19 Öğrencilerin Dijital Hikâye Anlatımı Sürecine İlişkin Engelleyici	
Unsurlar Hakkındaki Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	141
Tablo 4.20 Planlama ve Yazmanın Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi:	
Deney-1 ve Deney-2 Gruplarına Göre Frekans Dağılımı	146
Tablo 4.21 Dijitale Dönüştürme Aşamasında Eleştirel Düşünme Becerilerine	
İlişkin Görüşlerin Frekans Dağılımı	152
Tablo 4.22 Sunum Aşamasında Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin	
Görüşlerin Frekans Dağılımı	155
Tablo 4.23 Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının Öz ve Akran Değerlendirme	
Formuna Verdikleri Puanların Ortalama Dağılımı	161

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Eleştirel Düşünmenin Boyutları	23
Şekil 2.2 Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirmek için 5 Adımlık Model	29
Şekil 2.3 Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılan Web 2.0 Araçları	51
Şekil 2.4 Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılan Masaüstü Uygulamalar.....	51
Şekil 2.5 Dijital Hikâye Anlatımı Yoluyla Bütünleşen Dört Öğrenci	
Merkezli Strateji.....	54
Şekil 3.1 Araştırmada Kullanılan Gömülü Desen Süreci	74
Şekil 3.2 Araştırmada Katılımcıların Belirlenme Süreci	76
Şekil 3.3 Deney-1 Grubu Sınıfının Krokisi	79
Şekil 3.4 Deney-2 Grubu Sınıfının Krokisi	80
Şekil 3.5 Kontrol Grubu Sınıfının Krokisi	81
Şekil 3.6 Bilgisayar Laboratuvarının Krokisi	82
Şekil 3.7 Deneysel İşlem Öncesi Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine İlişkin	
Öğrencilere Sunulan Bilgiler-1.....	94
Şekil 3.8 Deneysel İşlem Öncesi Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine İlişkin	
Öğrencilere Sunulan Bilgiler-2	95
Şekil 4.1 Eleştirel Düşünme Puanları Bakımından Kovaryat Değişken ve	
Bağımlı Değişken Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılım Grafiği	122
Şekil 4.2 DHA Uygulamalarında Öğrenme Ortamının Eleştirel Düşünme	
Üzerindeki Etkisine İlişkin Nitel Bulgular.....	133
Şekil 4.3 DHA'nın Öğrenme Ortamı Üzerinde İyileştirici Etkisine İlişkin	
Bulgular	134

Şekil 4.4 DHA'nın Öğrenme Ortamı Üzerinde Engelleyici Etkisine İlişkin

Bulgular 140

Şekil 4.5 DHA Aşamalarının Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkisine İlişkin

Bulgular 144

Şekil 4.6 Planlama ve Yazmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi 145

Şekil 4.7 Dijitale Dönüştürme Aşamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme

Üzerine Etkisi..... 151

Şekil 4.8 Sunum Aşamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi 154

Şekil 4.9 Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının Öz ve Akran Değerlendirme

Puanlarının Karşılaştırılması 162

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1 Öğrencilerin Planlama ve Yazma Etkinliği Sırasındaki Görünümü	102
Görsel 3.2 Dijitale Dönüştürme Aşamasında Bilgisayar Laboratuvarının Görünümü.....	103
Görsel 3.3 Öğrencilerin Sunum Etkinliği Sırasındaki Görünümü	104
Görsel 4.1 Açık Uçlu Soru Kağıdına Ait Görsel-1.....	149
Görsel 4.2 Açık Uçlu Soru Kağıdına Ait Görsel-2.....	150
Görsel 4.3 Açık Uçlu Soru Kağıdına Ait Görsel-3	153

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ACER: Australian Council for Educational Research

APA: Amerikan Felsefe Derneği

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

CEDTDX: Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi-Düzey X

DHA: Dijital Hikâye Anlatımı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı.

NCSS: National Council for the Social Studies.

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

TYMM: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, genel kavramlarına ilişkin tanımlar, kavramsal çerçeve ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl, bilgi ve teknolojiye erişimin kolay hale geldiği ve yaşamın neredeyse tüm alanlarında önemli değişimlerin yaşandığı bir bilgi çağıdır. Voogt ve arkadaşlarına (2013) göre 21. yüzyıl öğrencilerinden; iş birliği, iletişim, dijital okuryazarlık, vatandaşlık, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve üretkenlik gibi beceri, tutum ve özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özellikler, günümüz toplumlarında bireylerin etkin bir biçimde yaşayabilmesi ve toplumlarına katkı sağlayabilmesi açısından gerekli görülmektedir. McKendree ve arkadaşları (2002)'na 21. yüzyılda teknolojinin getirdiği bu hızlı ve karmaşık dönüşüm sürecini kavrayabilmek ve bu sürece uyum sağlayabilmek, bireyler açısından eleştirel düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Öyle ki 21. yüzyıl işgücü, dijital ortamlarda ilgili bilgileri araştırabilen, seçimlerini gerekçelendirebilen, alanlarında yenilikçi ve değerli fikirler üretebilen ve sorunlara çözümler bulabilen çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Şendağ ve Odabaşı, 2009; Yang, 2015). Ayrıca bireylerin yaşamlarını anlamlandırabilmesi, yorumlaması, karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmesi ve karar vermesi eleştirel düşünme sayesinde mümkün olduğundan özgür toplumların değişmesinde, gelişmesinde ve ilerlemesinde de yine bu beceri önem taşımaktadır (Mete, 2021). Eleştirel düşünme her zaman başarılı öğrenme ve başarı için gerekli olan bir beceridir (Voogt vd., 2013). Bu beceriye sahip öğrenciler, karmaşık akademik içeriklere derinlemesine yaklaşabildiği gibi, bilgiyi analiz etme ve mantıklı kararlar alma konusunda da daha yetenekli davranmaktadırlar (El Yazidi, 2023). Günümüzde öğrencilerin bilişsel önyargıları fark edebilen, iddialar üzerine teori üretebilen bilim insanı gibi düşünmeyi öğrenmelerinin gerektiği savunulmuştur (Schmaltz vd., 2017). Bu bağlamda 21. yüzyıl öğrenmesinde eleştirel düşünme becerisine olan ihtiyaç giderek artmakta (Akbar vd., 2020, s.15), eleştirel düşüncenin temel bir beceri olarak geliştirilmesi, eğitim ve mesleki ortamlarda tartışmasız kabul edilmektedir (Heard vd., 2025, s.6). Benzer bir ifadeyle eleştirel düşünme becerisinin eğitim öğretim sürecindeki değeri artmakta ve bu beceriye sahip olmak genel bir ihtiyaç haline gelmektedir (Tozduman-Yaralı, 2020). Bunun yanında eğitim misyonları da bu becerinin

temel bir entelektüel erdem olarak geliştirilmesi hedeflemektedir (Van Gelder, 2001). Günümüzdeki eğitim anlayışı, bireyin kişisel gelişimini ve düşünce yapısını fazlasıyla dikkate alan bir anlayış üzerine kurulmuştur. Özellikle teknolojinin insan yaşamının bir parçası olmasıyla insan becerileri de daha fazla önem kazanmıştır (İşleyen ve Küçük, 2013). Ancak Akbar ve arkadaşları (2020), küresel çağda yürütülen eğitim uygulamalarında, özellikle de öğrenme süreçlerinde, eleştirel düşünme becerilerine yeterince yer verilmediğini vurgulamaktadır. Oysaki öğrencilerde halihazırda var olan eleştirel düşünme potansiyeli, bu becerinin gelişimini desteklemeye yönelik düzenlenmiş öğretim materyalleri ve sistematik okuma materyalleriyle yürütülen etkili bir öğrenme süreci sayesinde daha da geliştirilebilmektedir (Heliawati vd., 2022; Kwangmuang vd., 2021).

Günümüzde birçok ülkede, düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini eğitim programlarında öncelikli hedef olarak benimsemiştir (DfES 2003; Dilekli ve Tezci, 2016; 2020; Fisher, 2005; Hashim, 2004'ten aktaran Osta, 2024). Türkiye'de 21. yüzyıl becerilerini dikkate alarak eğitim programlarında düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli değişiklikler yapmıştır. Özellikle 2003 yılında gerçekleştirilen program güncellemesiyle yapılandırmacı eğitim yaklaşımı temel alınmış ve öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımlar ve ders içerikleri düzenlenmiştir (Osta, 2024).

Heard ve arkadaşları (2025)'na göre, mevcut programı uygulamaya çalışan okullar ve öğretmenler, 21. yüzyıl becerilerine odaklanmada ve anlamada ve bunları sınıf içinde etkili biçimde uygulamada zorlanmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin sahip olması gereken çok sayıda beceriye odaklanmak yerine, öğrenme üzerinde en yüksek etkiye sahip temel becerilere öncelik vermelidir (Heard vd., 2025). Bu doğrultuda Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi (Australian Council for Educational Research – ACER), öğrenme için temel kabul edilen, öğretilebilir ve ölçülebilir becerilere vurgu yapmaktadır. Bu beceriler şu üç temel özellikle tanımlanmaktadır (Heard vd., 2025):

- Öğrenme için temel olmalı: Öğrenci öğrenmesinin gelişiminde merkezi bir rolü bulunmalı.
- Öğretilebilir olmalı: Müdahale ve pedagojik stratejilerle geliştirilebilmeli.
- Ölçülebilir olmalı: Gözlemlenebilir davranışlarla değerlendirilebilmeli ve farklı bağlamlarda tutarlı biçimde izlenebilmeli

Bu çerçevede ACER tarafından tanımlanan beş temel beceri tanımlanmıştır. Bunlar; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iş birliği, iletişim ve öz-düzenleme olarak belirlenmiştir (Heard vd., 2025, s. 4).

Hegazy ve arkadaşları (2021, s.2)'na göre eleştirel düşüncenin sınıflardaki önemine ilişkine tartışmalar sürmesine rağmen, öğretmenlerin ve okulların bu değişimi nasıl gerçekleştirebileceği hakkında yeterince çalışma bulunmamaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl kazandıkları ve bu becerilerin öğretimi için en etkili yöntemlerin neler olduğu üzerine bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar, ilkokul öğrencilerine (Fung, 2014; Massa, 2014), ortaokul öğrencilerine (Bağ ve Gürsoy, 2021; Yang ve Chang, 2013), lise öğrencilerine (Ernst ve Monroe, 2004; Yang ve Wu, 2012; van der Zanden, vd., 2020) ve üniversite öğrencilerine (Jiang, vd., 2022) yönelik eleştirel düşünme becerisini geliştirme çalışmaları yapmışlardır. Ek olarak, eleştirel düşünmenin öğretim programı yoluyla öğretilebileceği ve öğrenilebileceği belirtilmiştir (Kuncel, 2011; Leng ve Lu, 2020).

21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı, Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Derneği, Avustralya Eğitim Programları Birimi ve Yeni Zelanda Millî Eğitim Bakanlığı gibi birçok uluslararası eğitim kuruluşu üst düzey düşünme becerilerine, geliştirdikleri öğretim programlarında geniş yer vermişlerdir (Korkmaz, 2018). Türkiye’de uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBDÖP) incelendiğinde ise “Türkiye Yeterlikler Çerçevesi” kapsamında belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe bağlı kalınarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekildiği görülmektedir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi NCSS (2016), Sosyal Bilgiler derslerindeki öğrenme süreçlerinde zihinsel aktifliğin öğrenme açısından etkililiğine dikkat çekmektedir.

Dünya; refahı artırma, eşitliği ve sosyal adaleti teşvik etme konularını gerçekten önemseyen insanlara muhtaçken; bu durum eleştirel düşünme becerisine sahip insanlara ihtiyacı artırmaktadır (Enciso vd., 2017). Öyle ki eleştirel düşünürler kalabalığın peşinden gitmek yerine güçlü akıl yürütme ve kanıtlara dayalı kendi görüşlerini oluşturmaktadır (Raj, vd., 2022, s.127). Bu açıdan bakıldığında etkin vatandaşlar yetiştirmeyi temel bir ilke edinen sosyal bilgiler eğitimi için eleştirel düşünme ayrıca önem taşımaktadır. Nitekim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları incelendiğinde 7.

maddede, “doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” şeklinde eleştirel düşünmeyi öne çıkaran doğrudan bir amacın olduğu da görülmektedir (MEB, 2018, s.8). Benzer şekilde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın “uygulamada dikkat edilecek hususlar” bölümünde de eleştirel düşünme becerisine hem doğrudan hem de dolaylı olarak yer verilmiştir (MEB, 2018, s.10). Ayrıca, bu programda “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışı, öğrencilerin sosyal problemlere farklı açılardan bakarak sorgulama ve değerlendirme yapmalarını teşvik etmekte; böylece eleştirel düşünme desteklenmektedir (MEB, 2018). Bununla birlikte bu programda güncel ve tartışmalı konuların derslere taşınması, problem çözme, kanıt kullanma ve karar verme gibi becerilerle desteklenmesi ve eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilmesi bu yaklaşımı güçlendirmektedir (MEB, 2018). Ek olarak, bu programda yer alan 4, 5, 6. ve 7. sınıf düzeyindeki öğrenme alanları ve kazanımları da incelendiğinde, hemen her öğrenme alanında eleştirel düşünmeyi doğrudan ya da dolaylı bir biçimde desteklediği söylenebilir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile eğitim sistemimizde beceri temelli öğretimin vurgulandığı yeni bir dönem başlamıştır. Bu model ile, öğrencilerin bilgi edinmelerinin yanı sıra edindikleri bilgileri analiz edebilmeleri, yorumlayabilmeleri ve eleştirel düşünme süreçlerinde etkili biçimde kullanabilmelerinin beklendiği söylenebilir. TYMM çerçevesinde hazırlanan 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ise, öğrencilerin bireysel ve toplumsal farkındalıklarını artırmayı, millî ve evrensel değerlere dayalı sosyal sorumluluk bilinci kazandırmayı hedeflemektedir. 2024 Programında eleştirel düşünme becerisinin öğrenme çıktıları, etkinlik örnekleri, sosyal-duygusal beceriler, kavramsal beceriler ve eğilimler aracılığıyla dolaylı veya doğrudan biçimde bu geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir (MEB, 2024). Öte yandan araştırmalar Sosyal Bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında bazı sorunlara da işaret etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin önemine rağmen, öğretmenlerin bu beceriyi destekleyecek sınıf ortamlarını yeterince oluşturamadıkları (Çelikkaya, 2012), özellikle tartışmaya uygun oturma düzeninin sağlanması gibi fiziksel düzenlemelerin zaman alıcı bulunduğu ve bu nedenle de çoğunlukla ihmal edildiği bilinmektedir (Potts, 1994’ten aktaran Çelikkaya, 2012). Dahası, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek grup çalışması, problem çözme ve günlük yaşamla bağlantı kurma gibi etkinlikleri nadiren gerçekleştirdikleri belirlenmiştir (Yağcı, 2008’den aktaran Çelikkaya, 2012). Bu bakımdan, sosyal bilgiler

sınıflarında eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik yapılacak araştırmaların söz konusu sorunların önüne geçmede değer taşıdığı düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmeyi geliştirmede teknoloji işe koşulabilir. Teknolojinin eğitimde kullanılması, öğrencileri, öğrenme içeriğini, bilişsel süreçleri, problem çözme becerilerini yeniden düzenleyerek yenilikçi bir eğitim modeli sunmaktadır (Yang ve Wu, 2012), Bununla birlikte dijital araçlar, öğrenme sürecini ilgi çekici hale getirirken; problem çözme, düşünme yapısı oluşturma ve süreç anlayışı gibi öğrencilerin daha üst düzey davranışlar sergilemelerini gerektirecek yeteneklerinin geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır (Haleem vd., 2022, s.276). Bu nedenle öğrenci ilgisini çekebilecek ve eğitim amaçlarına tam anlamıyla hizmet verebilecek teknolojiler eğitim ortamlarında tercih edilmelidir. Nitekim bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) tüm sınıf düzeylerinde eğitime entegre edilmesiyle birlikte artan öğrenci katılımını ortaya koyan araştırmalar, öğretmenleri teknoloji temelli öğretim ve öğrenme stratejilerini keşfetmeye ve derslerine entegre etmeye teşvik etmektedir (Ribeiro, 2016).

Dijital çağı yaşadığımız bugünlerde, birçok işin dijital ortamlarda gerçekleşiyor olması, teknolojinin eğitime entegre edilmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Sınıf ortamına entegre edilebilecek bu teknolojilerden birinin de dijital hikayeler olabileceği açıktır (Kasap ve Say, 2023). Dijital hikâye oluşturma, eğitim-öğretim sürecinde, öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin etkin bir şekilde öğrenmesini sağlayan yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Saraç-Kuzu ve Yalçınalp, 2023). Bu yöntem, öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir parçası olma yolunda hızla ilerlemektedir (Smeda vd. 2014). Dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatıcılığının modern bir hali olarak, neredeyse herkesin hazır donanım ve yazılımları kullanarak hareketsiz ya da hareketli görüntüler, müzik ve ses kullanarak kişisel hikayeler oluşturmaya ve üreticisinin yaratıcılığını ve yenilikçiliğini kullanmasına olanak tanımaktadır (Smeda, vd., 2014). Eğitim ortamlarında, anaokulundan lisansüstüne kadar öğretmenler ve öğrenciler, sanattan zoolojiye akla gelebilecek her konuda dijital hikayelerden yararlanmaktadır (Robin, 2016, s.18). Psomos ve Kordaki (2012)'ye göre, dijital hikâye anlatımının tüm uygulamaları, bilişsel çaba, kontrol, etkileşim, iş birliği gibi özellikleri taşımaktadır. Lashari ve arkadaşları (2022)'nin de ifade ettiği gibi dijital hikâye anlatımı öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, uzun vadeli bir araştırma projesine hazırlanma ve yenilikçi öğrenme ortamları yaratma gibi üst düzey düşünme becerilerini de desteklemektedir.

Yurtdışında eğitim ve öğretim ortamlarında popüler olan dijital hikâye anlatımı Türkiye’de yeterince bilinmemekle birlikte öğretim ortamlarında pek kullanılmadığı bilinmektedir (Demirer, 2013). Öğrenme ortamlarında tarih, matematik, edebiyat çalışmaları, öğretmen eğitimi, yaratıcı yazma ve düşünme, sosyal ve kültürel çalışmalar, sağlık, dil eğitimi gibi geniş kapsamda kullanım fırsatına sahip dijital hikâye anlatımında (McLellan, 2006), her ne kadar farklı gruplarla çalışmalar mevcutsa da sosyal bilgiler sınıflarında kullanımına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırmalar, dijital hikâye anlatımının sosyal bilgiler derslerinde yeterince etkili ve yaygın kullanılmadığını göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaşlar yetiştirme hedefini gerçekleştirebilmesi, öğrenme sürecinin verimli hâle gelmesi ve bireylerin topluma, geleceğe ve kendilerine uyum sağlayabilmeleri için, eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve bu becerilerin yaşamda etkili biçimde kullanılabilir hâle getirilmesi büyük önem taşımaktadır (Doğanay ve Yağcı, 2011). Eleştirel düşünme, önemli bir öğretim hedefi olarak tanımlanmakla birlikte, özellikle ulusal alanyazın incelendiğinde, Sosyal bilgiler derslerinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmalarda ise daha çok araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı (örn. Çalışkan, 2009), öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri (örn. Çelikkaya, 2012; Doğanay ve Yağcı, 2011), ders kitapları (örn. Hayırsever ve Kısakürek, 2009), öğretim programları (örn. Gömleksiz ve Kan, 2009), otantik öğrenme uygulamaları (örn. Baştürk, 2019), problem temelli öğrenme modeli (örn. Shepherd, 1998) ve örnek olay yönteminin kullanımı (örn. İbrahimoglu, 2010) gibi unsurlar üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin sosyal bilgiler dersi içindeki bu önemine rağmen bu derse eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağına ilişkin çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Alanyazında yapılan değerlendirmeler dikkate alındığında dijital hikâye anlatımının öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyebilecek bir yöntem olarak öne çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek anlamlı ve gerekli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemektir. Daha önce yapılan çalışmalarda, genel olarak masaüstü araçların web tabanlılara göre daha fazla tercih edildiği, ancak her iki tür aracın da olumlu yönlerinin ve sınırlılıklarının bulunduğu belirtilmiştir (İspir ve Yıldız, 2023). Bu bağlamda, araştırmada dijital hikâye anlatımında kullanılan araç türlerinin öğrenci katılımına ve öğrenme deneyimine katkıları analiz edilmiş; elde edilen bulgular, eleştirel düşünmenin gelişimi bağlamında yorumlanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında, biri masaüstü yazılım (Microsoft Powerpoint), diğeri ise web tabanlı bir uygulama (Storyjumper) kullanılarak iki farklı deney grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın deneysel uygulama sürecinde her bir deney grubundaki öğrencilere kendi araçlarıyla dijital hikâye oluşturma süreci uygulanmıştır.

Bu amaçla araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütülen dijital hikâye anlatımı uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney-1, Deney-2 ve Kontrol grupları deney öncesinde demografik ve teknolojik değişkenler (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, evde internet bağlantısına sahip olma durumu, bilgisayar sahipliği ve bilgisayar kullanabilme düzeyleri) açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Deney-1, Deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sosyal bilgiler derslerinde yürütülen DHA uygulamalarında StoryJumper kullanan Deney-1 grubu, Microsoft Powerpoint kullanan Deney-2 grubu ve mevcut öğretim programına dayalı derslerin işlendiği kontrol grubunun Cornell Eleştirel Düşünme Testi (CEDTDX) ön test puanları kontrol edildiğinde, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Dijital hikâye kullanımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme üzerine etkisi nasıl gerçekleşmektedir?
5. Öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikâyeler değerlendirme ölçütlerine göre hangi düzeydedir?

1.3. Önem

Günümüzde eğitimciler, konu alanı bilgisi vermekten çok öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları ve yaşama aktarmalarını, bir başka deyişle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini eğitimin kilit noktası olarak görmektedir (Ovacık, 2023, s.2). Nitekim bilgi akışının yoğun olduğu dijital okuryazarlık çağında, öğrencilerin konuyla ilgili kaynak ve bilgileri seçebilme, kaliteli kaynak bulabilme ve kaynakların objektiflik, güvenilirlik ve refah açılarından değerlendirilmesini yapabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Hernawati ve Nurbayani, 2018, s.159). Öte yandan Kereluik ve arkadaşları (2013) eğitimdeki uygulamaların, endüstriyel çağın gereksinimlerine odaklandığını ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik çağrılarını dikkate almadığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda Kereluik ve arkadaşları (2013), eğitim sisteminin küreselleşen ekonomik yapının taleplerine uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Mason (2007) da öğretmenlerin, küresel ekonominin gereksinimlerini dikkate alarak pasif öğrenciler yerine aktif öğrenciler yetiştiren sınıf stratejileri kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Eleştirel düşünmenin önemi arttıkça, bu beceriye sahip bireylerin taşıyacağı özellikler de önem kazanmaktadır. Etkili eleştirel düşünürler; açık ve esnek fikirli, meraklı, adil, önyargılarına karşı farkındalığa sahip, bilinçli bir şekilde yargıya varan, bilgiye ulaşma konusunda istekli davranan bireylerdir (Facione, 1990). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin toplumsal sorunların tehlikeleri konusunda farkındalıklarını artırmak için yararlanılabilecek bir derstir (Banks, 1990'dan aktaran. Tapung, Maryani ve Supriatna, 2018). Bu derste sosyal sorunlarla ilgili problem çözme tartışmaları yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri harekete geçirilir (Maksum, vd., 2021).

Küresel ekonomi, sürekli öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler talep etmektedir (Mason, 2007) ve bu bağlamda Zhou ve arkadaşları (2023), üst düzey düşünme becerilerinin çağın temel yeterliklerinden biri olduğunu, öğretmen adaylarının bu becerilerle donatılmasının ise 21. yüzyıl öğrencilerinin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Öyle ki üst düzey düşünme, öğrenciyi bilgiyi yorumlamaya, analiz etmeye ve üzerinde işlem yapmaya zorlamaktadır. Çünkü çözülmesi gereken bir problem ya da cevaplanması gereken bir soru, alt düzey düşünmede olduğu gibi yalnızca önceki bilgilerin tekrarıyla mümkün olmamaktadır (Newmann, 1990, s.44).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, yalnızca bireyler için değil, toplumlar için de hayati bir öneme sahiptir (Gardner, 2011; McPeck, 2013). Bu nedenle, dünyada yaşanan hızlı değişimlerin ve beraberinde getirdiği karmaşık yapıların anlaşılabilmesi ve yönetilebilmesi için, okulların eleştirel düşünme becerisine özel bir önem vermesi gerekmektedir (Çam Aktaş, 2013).

Teknolojik gelişimin çok hızlı olduğu son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarına, öğretim programı genelinde entegre edilmesi önerilmesine rağmen, istenilen düzeyde ve başarıda kullanılamadığını da belirten birçok araştırma bulgusu mevcuttur (Kocaman-Karoğlu, 2015). Bu bağlamda eğitim ortamlarına teknolojiyi anlamlı bir şekilde entegre etmek, hangi durumlarda hangi teknolojinin kullanılacağına karar vermek ve onu etkili şekilde nasıl kullanılacağına karar vermek son derece önem taşımaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve farklı bakış açıları hakkında farkındalık oluşturmak için dijital hikayeler bir yöntem olabilir. Dijital hikayeleme ile olayları yeniden kurgulayarak dijital platformlarda sergilemek öğrencileri birden çok bakış açısında düşünmeye yönlendirmektedir. Bu durumda çeşitli perspektiften bakan çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirebilir.

Sınıflarda dijital hikayeler oluşturma etkinliklerinde kullanılacak yazılımların da öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde belirleyici olacağı düşünülmektedir. Nitekim dijital hikâye oluşturmak için donanımsal ihtiyaçlar ön koşulu oluşturmaktadır. Fakat yalnızca donanımsal ihtiyaçların karşılanması dijital hikâye oluşturmak için yeterli görülmemektedir. Dijital hikayeleri oluştururken resim, ses ve video gibi çoklu ortam öğeleri üzerinde düzenlemelerin de yapılması gerekebilir. Bu aşamada teknolojiye gelişmeler kullanıcılara çeşitli kolaylıklar sağlayarak çevrim içi veya multimedya araçları gibi çeşitli yazılımlar sunmaktadır (Mangal, 2020). Dijital hikayeleme ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, dijital hikayelerin çoğunlukla Windows Movie Maker, Windows Photo Story veya iMovie gibi bilgisayar yazılımları ile oluşturulduğu görülmektedir (Hung, Hwang ve Huang, 2012; Microsoft, 2010; Sadik, 2008; Wang ve Zhan, 2010; Yang ve Wu, 2012). Bu yazılımların dışında son yıllarda gelişen Web 2.0 teknolojileri ile de dijital hikayeler çevrimiçi ortamda kolay ve hızlı bir şekilde oluşturulup ve yayınlanabilmektedir (Lowenthal ve Dunlap, 2010).

Bu araştırmada, dijital hikâye oluşturma sürecinde profesyonel bir araç olarak değerlendirilen Web 2.0 tabanlı yazılım olan Storyjumper kullanılmıştır. Storyjumper,

kullanıcıların kitap sayfaları üzerinde çalışarak dijital hikâyeler ve sesli kitaplar oluşturmaya imkân tanıyan bir platformdur. Uygulamanın kütüphanesinde dijital hikâye oluşturmada ihtiyaç duyulabilecek çeşitli medya öğeleri hazır olarak sunulmakta; böylece içerik üreticileri bu hazır medya üzerinden gerekli düzenlemeleri kolaylıkla yapabilmektedir. Diğer taraftan Microsoft PowerPoint kullanılarak dijital hikâye oluşturmak istediğinde içerik üreticisinin kullanacağı medyayı önceden bulması ve bunun için bir araştırma yapması gerekmektedir. Araştırma kapsamında kullanılan bir diğer araç ise, birçok kişinin aşına olduğu ve genellikle sunum hazırlamada tercih edilen masaüstü yazılımı Microsoft PowerPoint'tir. Bu yazılım, dijital hikâye araçlarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini daha net değerlendirebilmek amacıyla dijital hikâye oluşturmak için kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak araçların belirlenmesinde ücretsiz ve kolay kullanım olanağı, ses, resim, fotoğraf gibi medya desteği sağlaması özelliklerin bulunmasına dikkat edilmiştir.

Alanyazında dijital hikâye oluşturmaya dayalı gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda, hikâyelerin genellikle tek bir dijital araç kullanılarak oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırma ise iki farklı dijital hikâye oluşturma aracını bir arada kullanmasıyla benzer çalışmalardan ayrılmakta ve bu yönüyle literatüre yenilikçi bir katkı sunmaktadır. Ayrıca mevcut çalışmalar incelendiğinde, dijital hikâye uygulamalarının çoğunlukla belirli derslere odaklandığı; ancak içerik açısından sınırlı konu çeşitliliği sunduğu görülmektedir. Bu çalışmayı farklılaştıran bir diğer önemli yön ise, dijital hikâye uygulamalarının belirli bir öğrenme alanı temelinde gerçekleştirilmesi ve bu bağlamda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarından 'Üretim, Dağıtım ve Tüketim' ile 'Etkin Vatandaşlık' temalarına yönelik dijital hikâye etkinlikleri uygulanacaktır.

Bu araştırmanın eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin uygulanışına yönelik örnek oluşturacağı ve öğretmenlerin bu araçları kullanarak öğrenme ve öğretme yaşantılarına çeşitlilik kazandıracağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X (CEDTD-X), Dijital Hikayeler için Dereceleme Ölçeği, yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, dijital hikâye

oluşturmaya ilişkin öğrenci görüşleri açık uçlu soru formu, öz ve akran değerlendirme formu ve gözlem notlarından elde edilen verilerle,

2. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 30 Deney-1, 30 Deney-2 ve 31 kontrol grubu olmak üzere toplam 91 öğrenci ile Deney-1, Deney-2 ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler öğretmeni olan uygulama öğretmeni ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dijital Hikâye Anlatımı (DHA): Hikayeleri anlatmak için görüntü, ses ve video gibi dijital multimedya araçlarının kullanılması uygulamasını ifade etmektedir (Modi vd. 2024, s.89).

Düşünce: bilgi ve kavramları analiz ederek, karşılaştırarak ve aralarındaki ilişkileri değerlendirerek yeni düşünceler oluşturma süreci düşünme olarak tanımlanırken bu sürecin sonunda ortaya çıkan zihinsel yapı ise düşünce olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2007).

Eleştirel Düşünme: Belirli bir düşünce tarzına veya alanına uygun düşünmenin mükemmelliklerini örnekleyen disiplinli, kendi kendini yönlendiren düşünmedir (Paul, Binker ve Weil, 1990, s.361).

Eleştiri: Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit (Türk Dil Kurumu, t.y.).

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Eleştirel düşünme için istekli olma, eleştirel düşünmeye meyilli olma, içtenlikle yönelmedir (Facione, 2000).

Öz Düzenleme Becerisi: Kişinin kendisi için hedefler belirleme ve hedeflerin tamamlanmasına yol açan davranışlarda ve bilişsel süreçlerde bulunma süreci (Ormrod 2006'dan aktaran Bagheri ve Ghanizadeh, 2016, s.134).

Sosyal Bilgiler: İnsan yaşamının önemli bir parçası olan toplumsal boyutun gerektirdiği bilgileri değişik bilim dallarından yararlanmak suretiyle birleştirerek etkin, üretken, demokratik ve çağa uygun vatandaşlar yetiştirmek amacıyla oluşturulmuş bir derstir (Kaymakçı ve Ata, 2012, s.38).

Üst Düzey Düşünme: Üst düzey düşünme, birden fazla çözüm üreten, algoritmik olmayan, karmaşık bir düşünme biçimi olup; belirsizlik, çoklu kriterlerin uygulanması, derinlemesine düşünme ve öz düzenlemeyi içeren bilişsel bir süreçtir (Resnick, 1987'den aktaran Miri, vd., 2007).

Web 2.0 Araçları: Bireylerin internet üzerinden etkileşimli olarak bilgi paylaşmalarına, iş birliği içinde çalışmalarına ve küresel ölçekte etkili iletişim kurmalarına olanak tanıyan; aynı zamanda yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkı sağlayan dijital uygulamalardır (Drexler, vd., 2008).



2. ALANYAZIN

Bu bölümde öncelikle eleştirel düşünme kavramının tanımı, kapsamı ve önemi ve eğitimdeki yeri açıklanmıştır. Sonrasında sosyal bilgiler eğitiminin tanımı, kapsamı ve öğretim uygulamaları verilmiş ve eleştirel düşünmenin sosyal bilgiler eğitimindeki yeri sunulmuştur. Ardından dijital hikâye anlatımının tanımı, gelişimi, kapsamı ve uygulamaları açıklanmıştır. Son olarak alanyazında yer alan yurt içi ve yurt dışından ilgili örnek çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı, Kapsamı ve Önemi

Düşünme süreci, bireyin çevresinden edindiği bilgileri işleyerek, fiziksel ve zihinsel dengesini bozan iç ya da dış etkenleri ortadan kaldırmaya yönelik tüm kasıtlı zihinsel davranışları kapsar (Kuruoğlu ve Demir, 2024, s.29-30). Ancak bazı bireyler düşünmeye yeterince önem vermez ve bu süreci sadece alışkanlıkla, sıradan bir faaliyet gibi yürütür. Bu tarz düşünme genellikle amaçsız, yüzeysel, eksik ve dağınık biçimde gerçekleşir. Bazı kişiler ise zihinsel çaba gerektirdiği için düşünmekten kaçınır. Öte yandan, bazı bireyler düşünme sürecini kendilerine özgü biçimlerde gerçekleştirir. Söz konusu tüm bu farklılıklar, düşünmenin niteliğini de doğrudan etkilemektedir (Güneş, 2012).

Eleştirel düşünme, kökleri Eski Yunan'a dayanan bir düşünme biçimini yansıtmaktadır. Etimolojik bakımdan "eleştirel" kavramı; değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarına gelen, Yunanca kökenli "kritikos" sözcüğünden türemiş, Latince'de "criticus" şeklinde kullanılmış zamanla diğer dillere yayılmıştır (Kaya, 2007). Eleştirel düşünmenin temelleri, Sokrates ve takipçileri tarafından kullanılan diyalektik yöntemle ilişkilendirilir. Bu yaklaşım, bireyin temel ifadeleri ve varsayımları sorgulayarak gerçeğe ulaşmasını amaçlamaktadır (Vincent-Lancrin, 2023, s.355). Dumitru (2019)'ya göre eleştirel düşüncenin izini sürmek, Antik Yunan'a, özellikle Platon'un Diyaloglar'ında yer alan "Cumhuriyet" adlı esere ve Sokrates'in düşünsel sorgulamalarına uzanmaktadır. Sokrates, özellikle gençlerin düşüncelerini sınamak amacıyla "Kanıt nedir?" veya "Eğer bu doğruysa, şu da doğru sayılmaz mı?" gibi sorular yönelterek onları düşünmeye sevk etmiştir. O günden bu yana filozoflar, eleştirel düşünmenin iyiyi ve doğruyu destekleyen ahlaki bir güç olarak kullanılabileceğine inanmışlardır (Lewis ve Smith, 1993, s.131).

Geçmişte eleştirel düşünme denildiğinde, felsefeden yaralanarak davranışa yön veren mantıklı düşünme akla gelmekteydi (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Ancak zamanla

eleştirel düşünmeye olan bakış açılarındaki farklılıklar ve çeşitlilikler nedeniyle bu kavram üzerinde uzlaşılmış kesin bir tanımı olmayan, birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından farklı boyutlarıyla tanımlanmıştır. Özellikle eleştirel düşünme konusunda bilişsel ve davranışçı kuramları temel alan psikologların ve eğitimcilerin konuya farklı yönlerden yaklaşımlarının doğal bir sonucu olarak bu kavramda yapılan tanımlamalarda çeşitlilik söz konusu olmuştur (Phillely, 2005).

Eleştirel düşünme Facione (1998)'e göre delilleri, kavramları, yöntemleri, ölçütleri ve bağlamları açıklanarak, yorum, çıkarım, analiz ve değerlendirme gibi etkinlikler sonucunda öz denetimli ve bir amaca yönelik olarak gerçekleşen yargıda bulunma faaliyeti; Halpern (1999)'a göre bilişsel beceri ve stratejilerin “amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik” kullanımı (s. 70); Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008)'e göre, bilginin anlamlandırılarak analiz edildiği; farklı boyutlarının, açılarının ve sonuçlarının tartışıldığı ve bunun sonucunda belirli bir karara ulaşılan düşünme şekli; Cottrell (2011, s.1)'in ifadesiyle “zihni kullanmayla ilişkilendirilen bilişsel bir faaliyettir.” Ayrıca eleştirel düşünme; farkına varma, bir durum karşısında karar verme, geriye dönük değerlendirmeler yapma, açık, anlaşılır, mantık ve tutarlılık gerektiren düşünme (Işık, 2015); bireysel deneyimler ve değerler ile güncel deneyimleri, yeni karşılaşılan bilgileri, karar ve yargılar ile gereksinim duyulan koşulları karşılaştırmayı içeren bir beceri (Turner, 1999); kişinin kendi düşüncesini ve eylemini kontrol etmek için kullandığı, açık ve rasyonel bir şekilde düşünme (Elder ve Paul, 1994) anlamlarında kullanılmaktadır. Paul ve Elder (2007, s. 4), eleştirel düşünmeyi “düşünmeyi geliştirmek amacıyla analiz etme ve değerlendirme sanatı” olarak tanımlamışlardır. Lim'e (2021) göre ise eleştirel düşünme becerileri, düşüncenin niteliğini değerlendirme ve bireyin kendi düşüncelerini gözden geçirme yetisiyle ilgilidir. Benzer biçimde, John Dewey de eleştirel düşünmeyi, bir problemle başlayan ve çözümün ardından öz yorumlama ile sonuçlanan bir süreç olarak değerlendirmiştir. Dewey'in eleştirel düşünmeye ilişkin bu yaklaşımı, birçok araştırmacı tarafından da desteklenmiş ve eleştirel düşünmenin öğrenme sürecinde özellikle problem temelli bir başlangıç noktası taşıdığı kabul edilmiştir (Alsaleh, 2020).

Sternberg (1986, s. 2), eleştirel düşünmeyi; problem çözme, karar verme ve yeni kavramları öğrenme süreçlerinde kullanılan zihinsel süreçler, stratejiler ve bilişsel temsiller bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, eleştirel düşünmenin daha çok bilişsel boyutuna odaklanırken; Pithers ve Soden (2000, s.238), eleştirel düşünmeyi “üzerinde

durmaya değer soruları tanıyabilme, kendi başına bu soruların peşine düşebilme, bilginin tartışılabilir olduğunu kabul etme ve argümanları desteklemek için kanıt sunabilme” şeklinde ifade ederek, sürecin daha derin ve sorgulayıcı yönlerine işaret etmişlerdir. Aybek (2010) ise eleştirel düşünmenin hayal kurmak ya da rutin işleri düşünmek gibi otomatik ve bilinçsiz bir süreç olmadığına, bu becerinin karşılaşılan sorunları fark edip derinlemesine inceleyerek anlamayı ve gerektiğinde bu sorunlara karşı çıkmayı da içeren gelişmiş bir düşünme biçimi olduğuna dikkat çekmiştir. Eleştirel düşünmeye dair tanımlar arasındaki temel farklılık bu becerinin bir ürün mü yoksa bir süreç mi olduğuna dair yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede, eleştirel düşünme konusundaki yaklaşımlar felsefi ve psikolojik olmak üzere genelde iki ana boyutta toplanır. Eğitimsel model ise bu iki yaklaşımın birleşiminden ortaya çıkmaktadır (Sormunen ve Chalupa 1994’ten aktaran Gülveren, 2007).

Felsefi modele göre, öğretmen ders konularının öğrenciler tarafından eleştirel ve analitik biçimde, bireysel düşünme, sorgulama, reddetme ya da kabul etme yollarıyla işlenmesini ister. Bu modelde öğrencinin o an problem çözme, karar verme ya da araştırma yapma gibi bir etkinlik içinde olup olmaması önemli değildir, çünkü birey zaten düşünme süreci içinde doğal olarak bu zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Diğer yandan psikolojik modelde daha çok bilişsel süreçler ve biliş ötesi stratejiler üzerinde odaklanılır (Sormunen ve Chalupa. 1994’ten aktaran Gülveren, 2007). Psikolojik modelin felsefi modelden temel farkı, sürece odaklanması ve öğrenilenlerin gerçek yaşamla bağlantı kurarak, iş yaşamına aktarılabilirliğini vurgulamasıdır (Sormunen ve Chalupa. 1994’ten aktaran Gülveren, 2007). Felsefi ve psikolojik modellerin birleşiminden oluşan eğitimsel model ise, daha kapsamlı ve işlevsel bir çerçeve sunar. Bu basit becerilerden karmaşık karar verme süreçlerine kadar uzanan geniş bir düşünme düzeyini içerir (Sormunen ve Chalupa. 1994’ten aktaran Gülveren, 2007).

Araştırmacılar genel olarak eleştirel düşünmenin, amaç odaklı bir şekilde rasyonel düşünerek arzu edilen bir sonuca ulaşmaya çalışmayı içerdiği konusunda hemfikir olmakla birlikte çoğunlukla eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünmeye yönelik eğilim veya tutum arasında bir ayrım da yapmaktadır (Butler, 2012, s.721). Diğer taraftan Watson-Glaser (1964); Ennis, Millman ve Tomko (1985); Ennis (1990); Facione (1990; 1998; 2000); Paul ve Elder (2001) ve Cottrell (2011) gibi araştırmacılar, eleştirel düşünmeyi belirli kişilik özellikleri ya da eğilimler ve bir dizi beceri içeren bir kavram

olarak belirtmişlerdir. 1910 yılında yayımladığı “How We Think” adlı kitabında ilk kez eleştirel düşünme kavramından bahseden Dewey ise, eleştirel düşünmeyi inancın etkin, kalıcı ve dikkatli değerlendirilmesi ya da onu destekleyen ve destekleme eğiliminde olan gerçeklerin ışığında bilginin incelenmesi olarak açıklamıştır (Dewey, 1991).

Ennis, Facione ve Paul, Elder ve Bartell tarafından geliştirilen öneriler, aşağıdaki gibi ortak yönlere sahip eleştirel düşünme tanımlarını kapsamaktadır (Enciso vd., 2017, s.81):

- Yorumlama, genişletme, çıkarım yapma, analiz etme, değerlendirme, önerilerde bulunma, yaratma ve bağlama uygun kararlar verme gibi bilişsel beceriler; ilgili ve güvenilir bilgi arama; değişikliklere uyum sağlama ve esnek olma.
- Tedbirlilik, alçakgönüllülük, entelektüel bütünlük ve empati gibi değerler.

Eleştirel düşünmeye ilişkin yapılan tanımlar, eleştirel düşünmenin sadece düşünsel boyutta bir beceri olmadığını; kişilerde bulunması gereken tutum ve değerleri de kapsadığını göstermektedir. Bu beceri yalnızca eğitim ortamlarında değil, yaşamın her alanında karşılaşılan sorunları çözmede önemli bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirkaya, 2008).

Eleştirel düşünme mantıksal, analitik, tümdengelim, formal, kapalı, ıraksak, dikey düşünme gibi kavramlarla da ifade edilebilmektedir (Sur, 2020). Üzerinde düşünülen konuyla ilgili devamlı dönüşlerin olması nedeniyle bazı araştırmacılar tarafından yansıtıcı düşünme olarak da ifade edilmiştir (Costa, 1991; Lipman, 2003). Bununla birlikte Bailin ve arkadaşları (1999)’na göre yaratıcılık, eleştirel düşünmede önemli bir rol oynamaktadır. Öyle ki yaratıcı bir düşünme sürecindeyken eleştirel düşünce ortaya çıkabilir. Aynı şekilde, problemleri eleştirel olarak düşünürken yaratıcı olmak gerekebilir. Çünkü bir kişi, yaratıcı bir faaliyette bulunurken aynı zamanda o faaliyet için gerekli standartları karşılamaya çalışabilir. Yenilikçi fikirler bazen kazara ortaya çıksa da genellikle bilimsel keşifler, teknolojik icatlar ve sanatsal performanslar eleştirel düşünceye dayanmaktadır (Bailin, vd., 1999, s.288).

Eleştirel düşünmenin hangi becerileri içerdiği ve nasıl geliştirileceği konusunda farklı bakış açıları ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Heard ve arkadaşlarına (2025, s.10) göre, bu alandaki uzun süredir devam eden tartışma, eleştirel düşünmenin disiplinler arası, genel bir beceri mi yoksa belirli alanlara özgü bir yetkinlik mi olduğu sorusu etrafında şekillenmektedir. Eleştirel düşünmeyi genel bir beceri olarak kabul edenler, bu becerinin geniş bir yelpazede uygulanabilen ilkeler, sorular, stratejiler ve yöntemler içerdiğini

savunmaktadır. Bu görüşe göre, yalnızca alana özgü bilgi ve beceriler yeterli değildir; her konuya uyarlanabilen genel eleştirel düşünme becerilerinin de özellikle öğretilmesi ve uygulanması gerekmektedir (Heard vd., 2025, s.10). Hosseini ve arkadaşlarına (2012) göre, eleştirel düşünme becerileri, teorik varsayımlar üzerinden problemleri tanımlama becerisi, analiz yapma, anlamlandırma ve tümevarım-tümdengelim mantığıyla çıkarım yapma becerisi, geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapma ve varsayımlar oluşturma becerilerini içermektedir (Hosseini vd., 2012).

Amerikan Felsefe Derneği (APA) girişimiyle, önde gelen uzmanların eleştirel düşünme konusundaki fikirlerini ve uzmanlıklarını ortaya çıkarmak amacıyla bir Delphi yöntemi kullanılmıştır (Bağ, 2020). Peter Facione'nin yönetiminde, Delphi araştırmacıları, eleştirel düşünme sürecinin temel bilişsel becerilere odaklanarak, genellikle eleştirel düşünme algısını “amacı olan, öz düzenleyici bir değerlendirme olarak kabul etmişlerdir ki bu değerlendirme yorumlama, analiz, değerlendirme ve sonuç çıkarma ayrıca o değerlendirmenin temellendirildiği kanıtsal, kavramsal, metodolojik, eleştirel veya kavramsal düşüncelere dair açıklamayı içermektedir.” (Facione, 1990’dan aktaran Bağ, 2020).

Eleştirel düşünmeye ait becerilerin meydana getirilmesindeki karışıklığı önlemede önemli görülen Facione başkanlığında toplanan Delphi Projesi’nde yer alan uzmanlar eleştirel düşünme becerilerini analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme gibi alt becerilerle açıklamışlar ve eleştirel düşünmenin bu bilişsel becerileri de kapsadığını ifade etmişlerdir (Demir, 2006, s.34). Delphi raporuna göre eleştirel düşünmenin temel bileşenleri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1

Eleştirel Düşünme Bilişsel Becerileri ve Alt Becerileri

Eleştirel Düşünme Bilişsel Becerileri	Eleştirel Düşünme Bilişsel Alt Becerileri
Yorumlama	• Kategorilendirme • Anlamı çözme • Anlamı açıklama
Analiz	• Fikirleri İnceleme • Argümanları Tanımlama • Argümanları Analiz Etme

Tablo 2.1 (Devam) *Eleştirel Düşünme Bilişsel Becerileri ve Alt Becerileri*

Değerlendirme	• İddiaları Değerlendirme • Argümanları Değerlendirme
Sonuç çıkarma	• Kanıtları Sorgulama • Alternatifler Üzerinde Tahminde Bulunma • Sonuçlar Çıkarma
Açıklama	• Sonuçları Belirtme • Prosedürleri Gerekçeleştirme • Argümanları Sunma
Öz Düzenleme	• Öz Değerlendirme • Öz Düzeltme

Kaynak: Facione, 1990'dan aktaran Demir, 2006

Tablo 2.1’de belirtildiği üzere, eleştirel düşünme becerilerinden ilki “yorumlama”dır. Bu beceri, kavramların, durumların ve ifadelerin anlamını kavrama ve çözümleme yetisini ifade eder. Yorumlama becerisi; “kategorizasyon”, “anlamı çözme” ve “anlamı açıklama” gibi alt becerileri içerir. İkinci beceri olan “analiz”, bir ifade ya da görüşün arkasındaki gerçek anlamı ve iletilmek istenen mesajı ayırt edebilme yetisidir. Bu beceri kapsamında “fikirleri inceleme”, “argümanları tespit etme” ve “argümanları analiz etme” gibi alt beceriler yer alır. “Değerlendirme” becerisi ise, sunulan bilgi ya da ifadelerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sorgulama sürecini kapsar. Bu kapsamda “iddiaları değerlendirme” ve “argümanları değerlendirme” alt becerileri öne çıkar. Dördüncü beceri olan “sonuç çıkarma”, kavramlardan ve ifadelerden hipotezler geliştirme ve çıkarımlar yapma yeteneğidir. Bu beceri; “kanıtları sorgulama”, “alternatifler ileri sürme” ve “sonuçlar çıkarma” alt becerilerini içerir. Beşinci temel beceri “açıklama”dır. Bu beceri, yapılan akıl yürütmeleri gerekçelendirerek düşünce sürecini temellendirme yetisini ifade eder. Altında “sonuçları belirtme”, “prosedürleri haklı çıkarma” ve “argüman sunma” alt becerileri yer alır. Son olarak, “öz düzenleme” becerisi ise bireyin kendi düşünme sürecini izleme, değerlendirme ve gerektiğinde düzeltme becerisini ifade eder. Bu beceri, eleştirel düşünmenin metakognitif yönünü temsil eder ve “öz değerlendirme” ile “öz düzeltme” alt becerilerini kapsar (Facione, 1990). Facione (1990) eleştirel düşünmenin ne anlama geldiği, hangi becerileri kapsadığı ve önemine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Eleştirel düşünmeyi, amaçlı, öz-düzenleyici bir değerlendirme olarak anlıyoruz; bu, yorum yapmayı, analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir, ayrıca bu değerlendirmenin dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, kriterolojik veya bağlamsal düşüncelerin açıklamasını da içerir. Eleştirel düşünme, sorgulamanın bir aracı olarak hayati

derecede önemlidir. Bu nedenle, eleştirel düşünme eğitimde özgürleştirici bir güçtür ve kişisel ve sivil yaşamda güçlü bir kaynaktır. İyi düşünceyle eşanlamlı olmasa da eleştirel düşünme yaygın ve kendini düzelten bir insan olgusudur. İdeal eleştirel düşünür, alışkanlık halinde meraklıdır, iyi bilgilidir, akla güven duyar, açık fikirlidir, esnek düşüncelidir, değerlendirme konusunda adil düşünür, kişisel önyargılarla yüzleşmekte dürüsttür, değerlendirme yaparken temkinlidir, yeniden düşünmeye isteklidir, konularda açıktır, karmaşık konularda düzenli düşünür, ilgili bilgiyi aramakta özenlidir, ölçüt seçiminde makuldür, sorgulamada odaklıdır ve sonuçlarını araştırmakta ısrarlıdır ki bunlar konu ve sorgulamanın koşulları izin verdiği ölçüde kesin olmaya yönelik çabaları içerir. Dolayısıyla, iyi eleştirel düşünürler yetiştirmek, bu ideale doğru çalışmak anlamına gelir. Bu, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini, sürekli olarak yararlı içgörüler sunan ve rasyonel ve demokratik bir toplumun temelini oluşturan eğilimlerin geliştirilmesiyle birleştirir (Facione, 1990, s.2).

Facione, eleştirel düşünme üzerine çeşitli çalışmalar yapmış ve bu alana önemli katkılarda bulunmuştur. 2000 yılında yayımladığı çalışmasında, eleştirel düşünme becerileri ile bu becerilere yönelik eğilimler arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş; yalnızca bu becerilerin öğretilmesinin yeterli olmadığını, bireylerde söz konusu becerileri kullanmaya yönelik farkındalık ve istek geliştirilmesinin de gerekli olduğunu vurgulamıştır (Evangelisto, 2020, s.23). Nitekim eleştirel düşünme, öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olmasının yanı sıra, bu düşünme biçimine karşı istekli olma eğilimi de sürecin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Kiriş-Avaroğulları ve Şaman, 2020, s.413). İyi bir eleştirel düşünürün hem bilişsel becerilere hem de bu becerileri kullanmaya yönelik bir eğilime sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bağ, 2020).

Paul ve arkadaşları, eleştirel düşünme stratejilerini Duyuşsal Stratejiler, Bilişsel Stratejiler- Makro Yetenekler ve Bilişsel Stratejiler- Mikro Beceriler olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır (Yıldırım ve Yalçın, 2008, s.169). Bu stratejiler Yıldırım ve Yalçın'ın (2008) çalışmasında yer aldığı şekliyle aşağıda Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2.2

Eleştirel Düşünme Stratejileri

Eleştirel Düşünme Stratejileri	
Duyuşsal Stratejiler	▪ Bağımsız düşünme yeteneği geliştirme ▪ Kişisel ya da toplumsal perspektiflerden içgörüler oluşturma ▪ Tarafsız ve objektif düşünceyi uygulama ▪ Duygular ile düşünceler arasındaki bağlantıyı kavrama ▪ Zihinsel alçakgönüllülük göstererek hızlı yargılamayı erteleme ▪ Zihinsel cesaret ve risk alma becerisini artırma ▪ Zihinsel dürüstlük ve iyi niyetle yaklaşımı güçlendirme ▪ Zihinsel azim ve kararlılığı geliştirme ▪ Kendi düşünme yeteneğine olan güveni artırma
Bilişsel Stratejiler- Makro Yetenekler	▪ Genellemeleri sadeleştirirken anlamlarını koruma ▪ Benzer durumları karşılaştırarak içgörülerini farklı bağlamlara uyarlama ▪ Bireyin bakış açısını geliştirme; inançlar, görüşler veya teoriler oluşturma veya keşfetme ▪ Sorunları, sonuçları veya inançları net ve anlaşılır hale getirme ▪ Sözcük ve ifadelerin anlamlarını açıklama ve analiz etme ▪ Değerlendirme kriterleri belirleme ▪ Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama ▪ Konuyu derinlemesine sorgulama ▪ Görüşleri, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme ve değerlendirme ▪ Çözümler üretme ve mevcut çözümleri değerlendirme ▪ Eylemleri veya politikaları analiz edip eleştirme ▪ Eleştirel okuma becerisini kullanma ▪ Eleştirel dinleme yeteneğini geliştirme ▪ Farklı disiplinler arasında bağlantılar kurma ▪ Sokratik tartışma yöntemini uygulama ▪ Diyalog yoluyla düşünme becerisini kullanma ▪ Diyalektik yöntemle mantıksal akıl yürütme
Bilişsel Stratejiler- Mikro Yenekler	▪ Gerçek uygulamaları ideallerle karşılaştırıp aralarındaki farkları belirleme ▪ Düşünme süreci hakkında net ve doğru bir anlayış geliştirerek eleştirel terimler kullanma ▪ Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme ▪ Varsayımları sorgulama ve değerlendirme ▪ İlgisiz verilerden anlamlı ve ilgili olanları ayırt etme ▪ Mantıklı çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma ▪ Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme ▪ Çelişkileri tespit etme ▪ Olası sonuçları ve etkileri keşfetme

Kaynak: Yıldırım ve Yalçın, 2008, s.170.

Cottrell (2011, s.2) eleştirel düşünmenin, karmaşık bir düşünme süreci olduğunu, geniş bir beceri ve tutum yelpazesini içerdiğini belirtmiş ve şunları içerdiğinden bahsetmiştir:

- Diğer insanların pozisyonlarını, argümanlarını ve sonuçlarını tanımlamayı içerir.
- Alternatif bakış açıları için kanıtları değerlendirmeyi içerir.

- Karşıt argümanları ve kanıtları adil bir şekilde tartmayı içerir.
- Satırlar arasını okuyabilmek, yüzeylerin arkasını görmek ve yanlış veya haksız varsayımları tanımlamak içerir.
- Belirli pozisyonları diğerlerinden daha çekici hale getirmek için kullanılan teknikleri tanımayı içerir, örneğin yanlış mantık ve ikna edici cihazlar.
- Konuları yapıcı bir şekilde düşünerek, mantık ve anlayışı ortaya koymayı içerir.
- Argümanların iyi kanıtlara ve makul varsayımlara dayanarak geçerli ve savunulabilir olup olmadığına dair sonuçlar çıkarmayı içerir.
- Bilgiyi sentezlemeyi, kanıtlarınızın değerlendirmelerini bir araya getirmeyi ve bunları kendi yeni pozisyonunuzu oluşturmak için bir araya getirmeyi içerir.
- Görüşünü yapılandırılmış bir şekilde sunmayı içerir, yapılandırılmış, net, iyi bir şekilde akılcı bir şekilde bir görüş sunmayı içerir.

Cottrell'in (2011) yaklaşımı, eleştirel düşünmenin yalnızca bir düşünme biçimi değil; aynı zamanda karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreç, bireyin karşılaştığı bilgileri sorgulama, değerlendirme ve yeniden yapılandırma becerisini etkin bir şekilde kullanmasını gerektirir. Eleştirel düşünen birey, farklı bakış açılarını değerlendirme, karşıt görüşleri adil biçimde tartma, ön kabulleri sorgulama ve yüzeyde sunulan bilgilerin ötesine geçerek gizli varsayımları fark etme bu sürecin temel taşlarındandır. Ayrıca, ikna edici dille sunulan ama mantık hataları barındıran argümanları tanıyabilme, konuları yapıcı bir bakış açısıyla ele alarak mantıklı çıkarımlar yapabilme de eleştirel düşünmenin ayırt edici yönlerindendir. Ennis (2018, s.166) ise eleştirel düşünme üzerine çalışmaları neticesinde, eğilim ve yetenekleri listeleterek özetlemiş ve bu çalışmasını "Eleştirel Düşünmenin Alfa Kavramı (The Alpha Conception of Critical Thinking)" olarak isimlendirmiştir. Ennis'in ortaya koyduğu liste Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3

Genel Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Yeteneklerinin Özetleri

Eğilimler. İdeal eleştirel düşünürler şuna eğilimlidir:
Sonucun veya sorunun açık ifadelerini arama ve sunma eğilimindedirler.
Açık nedenleri aramak, sunmak ve bunların birbirleriyle ve sonuçla olan ilişkilerini netleştirmek
İyi bilgili olmaya çalışmak
Güvenilir kaynaklar ve gözlemler kullanmak ve genellikle onlardan bahsetmek
Toplam durumu dikkate almak
Bağlamdaki temel endişeyi göz önünde bulundurmak
Alternatiflere karşı uyanık olmak
Açık fikirli olmak
Ciddi şekilde diğer görüşleri göz önünde bulundurmak
Kanıtlar ve nedenler yetersiz olduğunda yargıda bulunmayı ertelemek
Kanıtlar ve nedenler yeterli olduğunda bir pozisyon almak ve bu durum değiştiğinde pozisyonu revize etmek.
Konunun özelliğine bağlı olarak mümkün olduğunca kesinlik arayışında olmak.
Mantıklı olduğunda gerçeği aramak ve daha genel olarak, mümkün veya uygulanabilir olduğunca doğruyu bulmaya çalışmak.
Kritik düşünme yeteneklerini ve eğilimlerini kullanmak
Yetenekler. İdeal eleştirel düşünürlerin şu yeteneklere sahip olmaları beklenir:
(Temel Kavrama)
Bir soruya odaklanmak
Argümanları analiz etmek
Açıklama soruları sormak ve cevaplamak
Temel grafikleri ve matematiksel kavramları anlamak ve kullanmak
(Karar Almanın Temelleri)
Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek
Gözlem yapmak ve gözlem raporlarını değerlendirmek
Mevcut bilgiyi kullanmak
İnternet materyali de dahil olmak üzere arka plan bilgisi (ayırma yaparak)
Durumla ilgili bilgileri
Daha önceden belirlenmiş sonuçları
(Çıkarım)
Çıkarımları ve çıkarımları değerlendirmek
Tümevarım yapmak ve tümevarım çıkarımları ve argümanları oluşturmak ve değerlendirmek
Sayısal tümevarım
En iyi açıklamaya doğru argüman ve çıkarım
Değer yargıları yapmak ve değerlendirmek
(Gelişmiş Açıklama)
Terimleri tanımlamak ve tanımları değerlendirmek
Belirsizlikle başa çıkmak
Belirtilmemiş varsayımları belirlemek ve değerlendirmek
Varsayımsal olarak düşünmek
Yanlış etiketlerle başa çıkmak
Kendi düşünme süreçlerinin kalitesinin farkında olmak ve bunu kontrol etmek ("metadüşünme")
İşleri düzenli bir şekilde ele almak
(Faydalı Ancak Zorunlu Olmayan)
Retorik stratejileri kullanmak

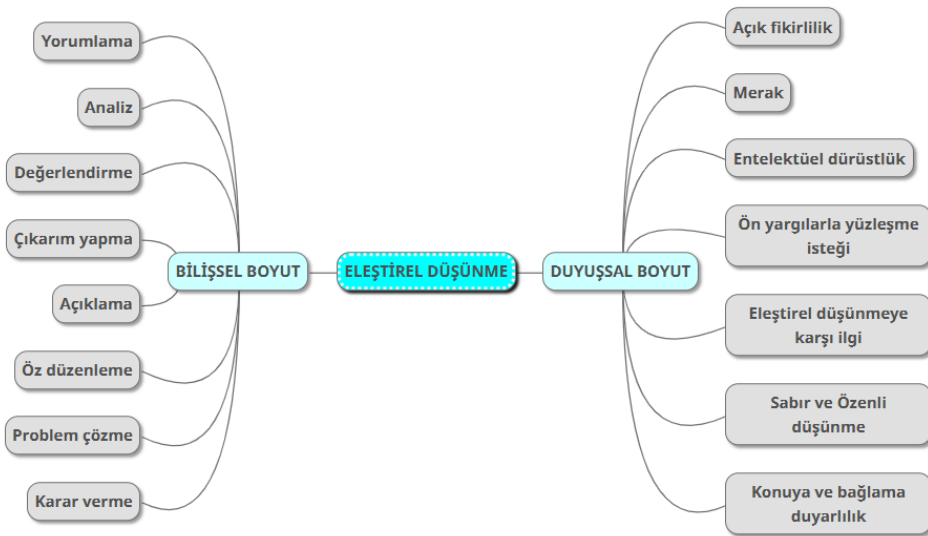
Kaynak: Ennis, 2018, s.167.

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere, Ennis (2018)'in önerdiği bu çerçeve, eleştirel düşünmenin eğilimsel ve bilişsel yönlerini sistemli bir şekilde ortaya koymaktadır. Tabloda ifade

edilen “eğilimler” başlığında, bireyin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ve yaklaşımları tanımlanırken; “yetenekler” başlığında ideal bir eleştirel düşünürden beklenen temel beceriler, karar alma süreçlerinde dikkat etmesi gereken noktalar, çıkarım yapma ve açıklama becerileri gibi çeşitli alt başlıklar bulunmaktadır. Bu yetenekler arasında, argüman analizi yapabilme, güvenilir bilgi kaynaklarını değerlendirme, çıkarımları test edebilme ve çeşitli açıklamaları yorumlayabilme gibi bilişsel süreçler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca tablo, eleştirel düşünmenin sadece bilgiye erişim değil, aynı zamanda bu bilgiyi yapılandırma, değerlendirme ve etkili bir biçimde kullanma süreci olduğunu da açıkça ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, eleştirel düşünme hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla kapsamlı bir zihinsel süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu iki boyutun temel bileşenleri ve birbirleriyle ilişkisi Şekil 2.1’de görselleştirilmiştir.

Şekil 2.1

Eleştirel Düşünmenin Boyutları



Kaynaklar: Facione (1990), Ennis (2018), Paul ve Elder (2007), Cottrell (2011)

Şekil 2.1’e bakıldığında eleştirel düşünmenin hem bilişsel hem duyuşsal boyutlarının alanyazında yer alan kapsamlı ve detaylı alt bileşenleri temel alınarak hazırlanmış, ancak daha sade ve öznlü bir görselleştirme sunduğu görülmektedir. Bu iki boyut bir arada ele alındığında, eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel bir yeterlilik değil, aynı zamanda

bireyin tutum ve değerleriyle iç içe geçmiş bütüncül bir düşünme becerisi olduğu anlaşılmaktadır.

2.2. Eleştirel Düşünme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin belirli birtakım özellikleri bulunmaktadır. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilir, bu noktada diğer bireylerden ayrılırlar (Ateş, 2018). Eleştirel düşünen bireyler; gerçeği arayan, açık görüşlü, analitik ve sistematik düşünebilme becerisine sahip, kendine güvenen, meraklı ve bilişsel olgunluğa sahip bireylerden oluşmaktadır (<http://www.calpress.com/cctdi.html>, aktaran Gülveren, 2007). Gülveren'e göre (2007) eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin temel özellikleri şunlardır:

- Kişi, kendi ön yargılarını ve inançlarını bir kenara bırakabilme cesaretine sahip olup, doğru bilgiye ulaşmak için istekli davranır.
- Farklı görüşlere karşı açık fikirli davranır ve önyargılarını fark etmeye çalışır.
- Ortaya konan düşüncelerin nedenlerini ve gerekçelerini anlamaya çalışır; problemleri durumlara duyarlıdır ve olası sonuçları önceden tahmin etmeye çalışır.
- Problemleri çözmede düzenli ve sistematik hareket eder, zor durumlarda kararlılığını sürdürür.
- Kendi mantıklı düşünce süreçlerine güven duyar ve düşünmekten kaçınmaz.
- Yeni bilgiye ulaşma konusunda meraklıdır ve öğrenmeye açıktır.
- Karar verirken acele etmez, farklı çözüm yollarının olabileceğinin bilincindedir ve kararlarını dikkatle gözden geçirir.

Eleştirel düşünen bireyler, bilgiyi sorgularken kendi inanç ve önyargılarını bırakma cesareti gösterir; bilgiye ulaşma sürecinde gerçeği bulma arzusuyla hareket ederler. Farklı düşüncelere açık olup, önyargılarını fark etmeye çalışır ve bu konuda içsel bir farkındalık geliştirirler. Analitik bakış açıları sayesinde, öne sürülen düşüncelerin gerekçelerini anlamaya çalışır, sorunlar karşısında duyarlılık gösterir ve olası sonuçları önceden düşünme eğilimindedirler. Ayrıca bu bireyler, düşüncelerini sistematik biçimde yapılandırmaya önem verir; karmaşık durumlarda dikkatini yoğunlaştırarak çözüm üretmeye çalışırlar. Bilişsel olgunluk sahibi olmaları nedeniyle karar alırken çeşitli alternatifleri değerlendirirler (<http://www.calpress.com/cctdi.html>, Akt. Gülveren, 2007).

2.3. Eğitimde Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, öğrencilerin karmaşık sorunları analiz edip çözebilme yeteneklerini geliştiren üst düzey düşünme becerileridir. Bu sayede öğrenciler, karşılaştıkları soruları ve gelecekte karşılaşılabilecekleri problemleri daha etkili şekilde çözmeyi öğrenirler (Mislia vd., 2019, s.326). Bu beceri, öğrencilere gerçekçi ile iddialı ifadeleri ayırt edebilme, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, gerekli olanla olmayan bilgiyi ayıklama, ön yargıların ve bilişsel hataların farkına varma, tutarsız düşünceleri ayırt edebilme, etkili sorular sorma, dili hem sözlü hem yazılı biçimde doğru ve etkili kullanma ve kendi düşünme süreçlerini değerlendirme gibi yetkinlikler kazandırmayı amaçlar (Özden, 2006). Eleştirel düşünme sürecinde öğrenciler kendi düşüncelerini izler, hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını değerlendirir, çabalarını, zaman kullanımını ve kararlarının etkinliğini değerlendirirler (Halpern, 1998'den aktaran Uzuntiryaki-Kondakçı ve Çapa-Aydın, 2013, s.667). Bununla birlikte, öğrencilerin mantıklı bir biçimde bilişsel süreçler yürütmesi, eleştirel düşünme, kavrama ve argümanları ortaya koyma becerileri onların toplum içinde yer bulmaları, dahası demokratik bir ortamda bulunmaları açısından değer taşımaktadır (Dawson ve Venville, 2009). Eleştirel düşünme, başarı için de alternatif bir göstergedir ve öğrencilerin gelecekteki öğrenenler ve problem çözücüler olarak yetenekleri hakkındaki bilgiyi sağlamaktadır (Ernst ve Monroe, 2004, s.508). Ayrıca, eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir öğrenci bağımsız şekilde kararlar verebilir, sorumluluklarının bilincindedir ve profesyonel yaşamında da yaratıcı bir bireydir (Yonanda vd., 2019). Ancak öğrenciler bilgileri kendi anlam dünyalarına yerleştirmedikleri sürece, bu bilgileri kalıcı biçimde öğrenmeye de istek göstermemektedirler (Wood, 1998'den aktaran Aybek, 2006). Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırırken öğrenilenlerin kalıcı olması, derslerin eğlenceli geçmesi, öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar oluşturması gibi nedenlerden dolayı çeşitli yöntem ve teknik ve araç-gereçler ile toplumsal kaynaklardan yararlanılması da gerekmektedir (Gürdoğan Bayır, 2010). Öğretmenlerin etkili bir şekilde eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için aktif öğrenme, araştırmaya ve sorgulamaya dayalı öğrenme ve deneyimsel öğrenme gibi yöntemleri kullanacakları varsayılmaktadır (Holmes, Wieman ve Bonn, 2015; Nelson, Rauter ve Cutucache, 2018). Aktif öğrenme, öğrencilerin becerilerini geliştirmeye daha fazla odaklanan ve bilgi aktarımından ziyade yüksek düşünme becerilerini gerektiren faaliyetleri gerçekleştirmelerini gerektiren yaklaşımları içerir (Michael, 2006). Bunun için öğrenciler, bir soruyu cevaplamak için

okuma, gözlem, iletişim veya deneyim yoluyla elde edilen bilgileri sentezlemek için analiz, yansıtma, değerlendirme, yorumlama ve çıkarımdan oluşan eleştirel düşünmeyi kullanırlar (Nelson ve Crow, 2014). Nilson (2021), sınıf tartışmaları, vaka çalışmaları, simülasyonlar, oyunlar ve rol oynama gibi öğretim yöntemlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili yöntemler olduğunu belirtmiştir.

Eğitimcilerin, eleştirel düşünmenin ne anlama geldiğine dair tutarlı ve savunulabilir bir anlayışa sahip olmaları, bu becerinin etkili bir şekilde öğretilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, eleştirel düşünür olmanın gerektirdiği özelliklerin ve niteliklerin de açık ve net bir şekilde tanımlanması gerekmektedir (Bailin, vd., 1999, s. 286). Bailin ve arkadaşlarına (1999) göre, eleştirel düşünme en azından üç temel özelliğe sahiptir:

- Birinin neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermek amacıyla yapılır.
- Düşünmeye katılan kişi, düşünmeye uygun olan yeterlilik ve doğruluk standartlarını karşılamaya çalışmaktadır.
- Düşünme, ilgili standartları belirli bir eşik düzeyine kadar yerine getirir.

Günümüzde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerine neden ihtiyaç duyduklarına dair bazı nedenleri Raj ve arkadaşları (2022, s.127-128) şöyle sıralamaktadır:

- Merak ve Yaratıcılığı Artırma: Bir öğrenci eleştirel düşünmeyi öğrenirse, etraflarındaki dünyaya karşı doyumsuz bir merak geliştirirler. Güçlü bir merak duygusu olan öğrenciler, bilgi ve deneyimleri değerlendirmek ve işlemek isterler. Tüm eleştirel düşünürler, profesyonel ve kişisel hayatlarında yaratıcılığı deneyeceklerdir. Mantıklı ve makul bir şekilde çözümler ararken yaratıcı fikirler bulmada genellikle başarılı olurlar.
- Kendi Farkındalığını ve Kendini Yansıtma'yı Teşvik Etme: Eleştirel düşünmenin temelinde, özdenetimli, özdisiplinli ve öz düzeltici düşünme vardır. Öğrencilerin kendi bakış açılarını düşünmelerine ve anlamalarına yardımcı olduğu için eleştirel düşünme öğrenmenin özünde yer alır. Bu beceri, öğrencinin gözlem ve uzmanlığa dayalı olarak şeylere anlam vermenin yolunu bulmasına yardımcı olur. Sonuçların bir bilişsel sürecin sonucu olduğunu anladıkları için çocuklar özgüven ve özsaygı kazanır.

- İş Olanaklarını Artırma: Eleştirel düşünme sadece sınıftaki öğrenciler için değildir. COVID-19’ dan sonra yeni ekonomi esnek bir işgücüne ve çalışanların çeşitli kaynaklardan veri analizi yapma ve yaratıcı çözümler bulma yeteneğine olan talebi artırmıştır. Hızla değişen bir iş ortamında, eleştirel düşünme yetenekleri gelişmiş olan bireyler değer görür.
- Yenilikçileri ve Sorun Çözücüleri Teşvik Etme: Eleştirel düşünme becerilerinin yan ürünlerinden biri, sorunları yaratıcı ve üretken bir şekilde analiz etme kapasitesidir. Sorun çözücüler genellikle eleştirel düşünürlerdir. Bir sorunu çözmek için mantıklı kararlar vermeden önce, yetenekli bir eleştirel düşünür gerçekleri görüşlerden ve kurgudan ayırabilir ve konuyu tüm açılardan değerlendirebilir.
- İlgili Yaşam Becerileri Geliştirme: Eleştirel düşünme, organizasyon, planlama, açık fikirlilik ve iletişim gibi yaşam becerilerini geliştirir. Hem kişisel hem de profesyonel hayatın zorluklarının üstesinden gelmeyi sağlayan bir yaşam becerisidir. Kendine güven ve bağımsızlık sağlar, bu da başarılı bir yaşama yol açar.
- Zaman Tasarrufu Sağlama: Eleştirel düşünme, uzun vadede zaman kazanmanıza yardımcı olarak işleri önceliklendirme ve ilgili kaynakları ve bilgileri belirleme konusunda yardımcı olabilir. Bilinçli kararlar vermeye yardımcı olurken, değişiklikler yapma ve beklenmedik olaylara tepki verme süresini ve çabayı azaltır.

Bissell ve Lemons (2006, s.66-67) eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesindeki pedagojik teknikler kapsamında iki önemli engelden bahsetmişlerdir. Bunlardan ilki, eleştirel düşünme kavramına ilişkin farklı tanımların bulunmasıdır. Tanımlamalardaki çeşitlilik birçok akademisyen ve araştırmacının sürece dair ortak bir anlayış geliştirmesini zorlaştırmakta ve ilerlemeyi engellemektedir (Beyer, 1984; Resnick, 1987’den aktaran Bissell ve Lemons, 2006, s.66). Fakat yine de tanımlamaların çoğunun, eleştirel düşünmenin belirli bir yönünü kapsadığı ve bazı ortak özellikleri paylaştığı kabul edilmektedir (Potts, 1994’ten aktaran Bissell ve Lemons, 2006, s.67). Bu nedenle Bissell ve Lemons (2006), kapsamlı bir tanım üretmek yerine, amaçlarına uygun tek bir tanıma seçip tutarlı biçimde kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrenme hedeflerini sınıflandırmak ve değerlendirme sürecine rehberlik etmek amacıyla Bloom’un eğitim hedefleri taksonomisinden (Bloom, 1956’dan aktaran Bissell ve Lemons, 2006)

yararlanmışlardır. Bloom'un taksonomisinde yer alan bilgi ve kavrama basamakları doğrudan eleştirel düşünmeyi gerektirmemekle birlikte; uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri yüksek düzeyli düşünme becerileri içermekte ve eleştirel düşünmenin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu yapı, eğitimsel kuram ile uygulama arasında bir köprü işlevi görmekte ve öğretim hedefleri ile ölçme araçlarının yapılandırılmasında rehberlik etmektedir (Aviles, 1999; Anderson ve Krathwohl, 2001'den aktaran Bissell ve Lemons, 2006, s. 67). Eğitim sürecinde eleştirel düşünmeyi geliştirmenin önündeki engellerden bir diğeri ise, eğitimcilerin eleştirel düşünme yeteneğini ölçmede karşılaştıkları zorluktur. Öğrencilerin içerik bilgisini değerlendirmek nispeten basittir; ancak birçok eğitimcinin eleştirel düşünme yeteneğini doğru bir şekilde ölçen değerlendirmeler tasarlamak için zamanı ya da kaynakları yoktur (Facione 1990, Paul vd. 1997, Aviles 1999'dan aktaran. Bissell ve Lemons, 2006, s.67).

El Yazidi (2023, s.26), eleştirel düşünmenin öğretmenler için zorlu bir görev olabileceğini ifade etmektedir. Ezberlemeye ve standart testlere fazla odaklanılması gibi çeşitli faktörler, geleneksel sınıf ortamlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için fırsatların eksik olmasına yol açmaktadır. Ayrıca, öğrenciler sıklıkla eleştirel düşünme için gerekli olan metabilîşsel becerilerden yoksundurlar (Halpern, 2014, akt. El Yazidi, 2023). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için etkili stratejiler kullanmaları gerekmektedir (El Yazidi, 2023, s.26). Zandvakili, Washington, Gordon, Wells ve Mangaliso (2019), öğretmenin hangi teknikleri kullandığından ziyade öğrencilerin eleştirel düşünme unsurlarını edinmelerine ve kullanmalarına odaklanmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar, eleştirel düşünmeyi nasıl öğreteceklerine ve hangi tekniklerin ve teorik temelin sınıf ortamında işe yaradığına dair fıkirlere de odaklanmışlardır (Evangelisto, 2020, s.12). Willingham (2008)'e göre, daha iyi bir eğitim için eleştirel düşünmenin yerleştirilmesine odaklanan onlarca yıla rağmen, eğitimde hala sorunlar bulunmaktadır ve eleştirel düşünme hala birçok birey için geliştirilmiş olarak kabul edilemez düzeydedir. Ona göre, bu başarısızlığın temel nedeni, eleştirel düşünmenin herhangi bir zamanda, herhangi bir bağlamda uygulanabilen bir dizi beceri olmamasıdır (Willingham, 2008).

Eleştirel düşünme, okul ortamı, personel, yönetim ve öğrenciler tarafından desteklenmesi gereken bir süreçtir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, düşünme becerilerinin öğretimi, yönetim desteği ve öğrencinin uyumu ile öğretim yaklaşımı ile program içeriği, sınıf içi etkinlikler ve öğretmen eğitimi başta olmak üzere çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Eleştirel

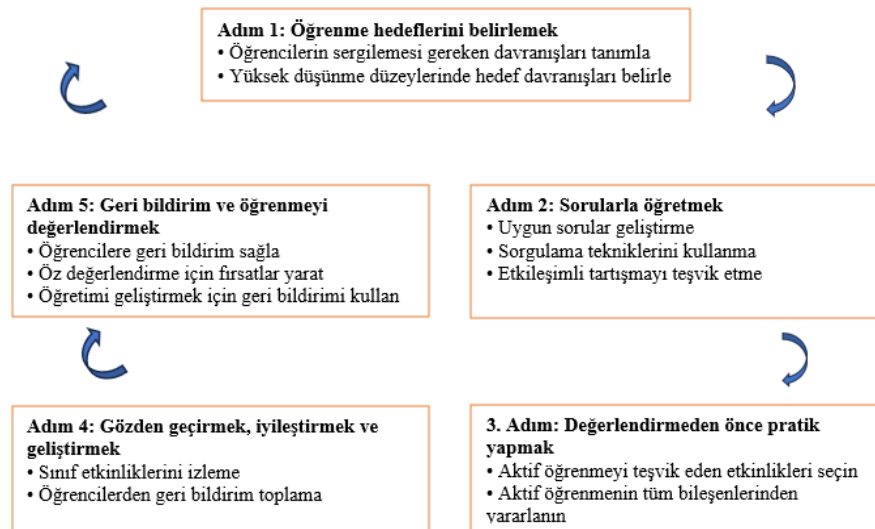
düşünme önemli ve geliştirilebilir bir beceri olmasına rağmen (Halpern, 2003), bireyleri eleştirel düşünmeden uzak tutan ve sorgulama süreçlerini engelleyen bazı faktörler bulunmaktadır (Moore ve Parker, 2009). Linda Elder ve Richard Paul (1994) eleştirel düşünmenin öğretilmesindeki sorunlara ilişkin şunları ifade etmişlerdir:

Eleştirel düşünme, eleştirel düşünerek öğrenilir. Bir konuda diğerlerinin eleştirel düşünmesini kolaylaştırmayı öğrenmek için o konuda eleştirel düşüncenin nasıl ortaya çıktığını eleştirel bir şekilde düşünerek öğrenilir. Ne yazık ki, çoğu eğitimci didaktik bir şekilde öğretildiği için, öğrettikleri konunun nasıl bir düşünme biçimini temsil ettiğini anlamazlar. Kritik düşünme nedir ve öğrettiğim konuda nasıl teşvik edilebilir, bu soruları kritik bir şekilde düşünmemişlerdir (s.34).

Eğitim sistemlerinde öğrencilerin düşünme becerilerini artırmak ve geliştirmek için öğretim programına entegrasyonu önemli görülmektedir (Parirokh ve Fattahi, 2005). Thoms ve Junaid (1997, s.4)'e göre eleştirel düşünme ve eleştirel sorgulama neredeyse her derse dahil edilebilir. Duron, Limbach, ve Waugh, (2006, s.162) sınıfta veya bir eğitim ortamında öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için uygulanabilecek beş adımlı bir çerçeve sunmuşlardır. Duron ve arkadaşlarının (2006, s.162) ortaya koydukları bu çerçeve Şekil 2.2'de gösterilmiştir.

Şekil 2.2.

Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirmek için 5 Adımlık Model



Kaynak: Duron, Limbach, ve Waugh, 2006, s.162.

Şekil 2.2'de verilen Duron, Limbach ve Waugh (2006)'un geliştirdiği bu beş adımlı modele bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ilk adımı “Öğrenme hedeflerini belirlemek” oluşturmaktadır. Bu adımda öğrencilerin yüksek düzeyde düşünmesini gerektiren hedef davranışlara yönlendirilmesini amaçlanmaktadır. İkinci adımda “Sorularla öğretmek” yaklaşımıyla, öğretmenlerin etkili sorgulama teknikleri ve tartışma ortamları oluşturarak öğrencilerin derinlemesine düşünceleri teşvik edilmektedir. Üçüncü adım, “Değerlendirmeden önce pratik yapmak”, öğrencilerin bilgiyi aktif biçimde uygulayarak öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Dördüncü adımda, “Gözden geçirmek, iyileştirmek ve geliştirmek” başlığında sınıftaki uygulamalar izlenmekte ve öğrenci geri bildirimleriyle süreç iyileştirilmektedir. “Geri bildirim ve öğrenmeyi değerlendirmek” aşamasında ise öğretmen ve öğrenci için öğrenme süreciyle ilgili geri bildirim sağlanarak öğrenmenin pekiştirilmesi hedeflenmektedir.

2.4. Eleştirel Düşünmenin Engelleri

Eleştirel düşünmenin gelişiminde ve ortaya çıkmasında bazı engellerin bulunmaktadır. Literatürde çeşitli araştırmacılar tarafından bu duruma dikkat çekilmekte ve eleştirel düşünmenin önündeki engeller açıkça ortaya konmaktadır. Eleştirel düşünmemenin bir çok nedeni bulunmakla birlikte, bu engellerin genel olarak bireyden kaynaklanan ve birey dışında ortaya çıkan faktörler olarak iki grupta ele alınabileceği ifade edilmektedir (Semerci vd., 2019). Rönesans döneminde yaşayan Francis Bacon, eleştirel düşünmenin önündeki engelleri ilk tartışan isimlerden biri olmuş ve bireyle ilişkili olan dört psikolojik engelden söz etmiştir. Bacon'un “dört saplantı” olarak adlandırdığı bu engeller; hataya eğilim, iletişim ya da dil kullanımından doğan hatalar, kişisel inançlara bağlı hatalar ve toplumsal etkilerden kaynaklanan hatalar şeklinde açıklanmıştır (Reynolds, 2016'dan aktaran Semerci vd., 2019).

Özkaya ve Semerci (2022, s.739) alanyazında yaptıkları incelemeler neticesinde eleştirel düşünme engellerini kategorilendirmiş ve bunu Tablo 2.4'te verildiği gibi listelemişlerdir.

Tablo 2.4

Kategorilendirilmiş Eleştirel Düşünme Engelleri

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİ					
BİREYSEL ENGELLER			ÇEVRESEL ENGELLER	SOSYAL ENGELLER	
BİLİŞSEL	DUYGUSAL	FİZYOLOJİK		EĞİTİMDE ENGELLER	
Zeka	Önyargı	Yorgunluk		SÜREÇ	FİZİKSEL ÇEVRE
Hafıza yanılmaları	Hayaller ve beklentiler	Stres			
Deneyimsizlik	Mutlak doğruluğa bağlılık	Yetersiz beslenme			
Algı Sınırlamaları	Yeni fikirlere ve eleştirilere karşı ilgisizlik	Zehirlenme			
İfade/dil karışıklığı		Zararlı madde kullanımı			
Dürtüler/ Motivasyonlar	Yeni fikirler ve eleştirilere karşı ilgisizlik	Bedensel engeller			
Sorgulama Eksikliği	Tarafsız olmama	Tembellik			
Bilgi eksikliği/ varsayımlar	Toplum merkezli düşünme	Genetik engeller			
	Batıl inançlar				
	Genelleme				
	Benmerkezcilik				
	Mükemmeliyetçilik				
	Düşünmeden				
	davranma				
	Ayrıntıya				
	takılmak/titizlik				
	Duygusal				
	Engeller/Tutum				
	(gurur, kararsızlık,				
	umursamazlık,				
	kıskançlık,				
	sinirlilik, ısrar,				
	suçlama, tutarsızlık)				
	Bahaneler bulma				
	Milliyetçilik				

Kaynak: Özkaya ve Semerci, s.739.

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere, eleştirel düşünmenin önünde yer alan engeller bireysel ve sosyal faktörler açısından çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmıştır (Özkaya ve Semerci, s.739). Bireysel engeller; bilişsel, duygusal, fizyolojik ve çevresel olmak üzere dört ana kategoride incelenmiş, her bir kategoride bireyin düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilecek unsurlar detaylandırılmıştır. Örneğin, bilişsel engeller arasında önyargılar, hafıza yanılmaları ve deneyimsizlik gibi zihinsel süreçleri doğrudan etkileyen faktörler yer almaktadır. Duygusal engeller ise bireyin duygusal tutum ve yaklaşımlarının eleştirel düşünme üzerinde nasıl sınırlayıcı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Fizyolojik engeller ise bireyin bedensel durumu ile düşünsel yeterliliği arasındaki ilişkiye işaret ederken, çevresel faktörler daha çok kültürel yapı ve toplumsal beklentiler

doğrultusunda ele alınmıştır. Sosyal engeller kapsamında ise eğitim süreci ve fiziksel çevrenin, bireyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini nasıl sekteye uğratabileceği vurgulanmaktadır. Bu sınıflandırma, eleştirel düşünmeyi yalnızca bireysel bir yetenek değil; aynı zamanda çevresel, toplumsal ve duygusal unsurların da etkilediği çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirmemize olanak tanımaktadır.

Eleştirel düşünme sürecini ortaya koymak öğrencilerin kendi başlarına kullanabilmeleri için yetersizdir. Öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine kendilerinin katılma pratiklerine ihtiyaçları vardır ve bu uygulama bilinçli olarak yapılmalı ve hedefe yönelik geri bildirimle tekrarlanmalıdır (Baron, 1993; Kuhn ve Pease, 2008). Öğrencilerin bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme, değerlendirme ve iletme sürecine aktif olarak katılmalarını gerektirir (Scriven ve Paul 1987).

Eleştirel düşünme, fikirleri titizlikle inceleyerek geliştirme sürecini içerir. Bir problemle ilgili en uygun çözüm veya konuyla ilgili en mantıklı inancı belirleyerek başlar ve ardından bu çözümü veya inancı analiz ederek geliştirmeyi gerektirir. Bu beceriyi kazandırmak ve uygulamak için öğrencilere denetimli bir şekilde fikirleri değerlendirme ve test etme deneyimi sunulmalıdır (Raj, vd., 2022, s.130). Öte yandan Nilson (2021, s.60)'e göre eleştirel düşünme öğretimi, öğrencilere sağlam bir zemin hazırlamak ve entelektüel erdemleri, özellikle de öğrencileri kendi farkındalıkları konusunda, geliştirmelerini teşvik etmekle başlar.

Fink'e (2003) göre, öğrenme etkinliklerini seçerken dikkate alınması gereken iki rehber ilke bulunmaktadır. İlk olarak, etkinlikler aktif öğrenmenin üç bileşeninden her birinden seçilmelidir: *Bilgi ve Fikirler*, *Deneyim* ve *Yansıtıcı Diyalog*. Bilgi ve Fikirler, sınıfta, sınıf dışında veya çevrimiçi erişilen birincil ve ikincil kaynakları içerir; Deneyim, yapma, gözlemlleme ve simülasyonları içerir; Yansıtıcı diyalog, makaleler, portföyler ve günlük tutma gibi unsurları içerir. İkinci olarak, mümkün olduğunda, doğrudan türde öğrenme etkinlikleri kullanılmalıdır. Doğrudan etkinliklerin örnekleri arasında otantik bir ortamda deneyimleme, bir olayı doğrudan gözlemlleme, yansıtıcı düşünme, hizmet öğrenme, günlük tutma ve sınıf içinde veya dışında diyalog yer alır (Akt. Duron vd., 2006). Diğer taraftan Abrami ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan meta-analize göre ise, eleştirel düşünme becerilerinin ayrı bileşenler olarak ele alınıp geliştirilmesi ve bu becerilerin sınıf uygulamalarında açık bir şekilde yer alması, eleştirel düşünme eğitiminde en etkili yöntemdir.

2.5. Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal bilgiler ilköğretim öğrencilerinin sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olan dünyada, yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmak hedefiyle temelde sosyal ve beşerî bilimlerden faydalanarak bireye yönelik birçok disiplinden de yararlanan bir öğretim programı, ilköğretim dersi ve çalışma disiplini (Sever, 2015). Sosyal bilgilerin bir çalışma alanı olarak kabul edilip edilmemesi, uzun süredir akademik tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya gibi tek bir disiplinin ötesinde bir yapıya sahiptir. Eklektik ve bütünlleştirici doğası nedeniyle, daha çok okullarda okutulan bir ders olarak algılanmakta; bu da onun bilimsel bir disiplinden ziyade eğitimsel bir içerik alanı olarak görülmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgileri çok disiplinli, özgün bir inceleme sahası olarak değerlendirmek daha yerinde olacaktır (İnan, 2019, s.3).

Uzun yıllardan beridir sosyal bilgiler alanında çalışan uzmanlar sosyal bilgiler öğretimindeki temel amacın vatandaşlık eğitimi olduğu konusunda hemfikir olsa da sosyal bilgilerin yorumlanması ve uygulanmasında farklı yaklaşımları öne sürmüşlerdir (Naylor ve Diem, 1987). Bu ders Sönmez (1998, s.3)'e göre toplumsal yaşamı düzenleyici, insanların rahat, kolay ve mutlu bir yaşam sürmelerini, gizil güçleri doğrultusunda kendilerini geliştirip gerçekleştirmelerini sağlayacak toplumsal gerçeklerle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunlar sonucunda elde edilen bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Sözer'e göre ise (1998) sosyal bilgiler temel kültür öğelerini, farklı alanlardaki çalışmalardan toplanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünlleştiriren ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir derstir.

Türkiye'de de uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP), incelendiğinde Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe bağlı kalınarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bilgi, beceri ve değerlerin birbirini tamamlayan öğeler olarak bütüncül bir yapıda sunulduğu bir sistematikte oluşturulmuştur. Bu bütüncül yapı, programın yedi öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmasına olanak tanımıştır. Birey ve Toplum öğrenme alanı; öğrencilerin bireysel ve toplumsal kimliklerini tanımalarını, saygı, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerleri edinmelerini ve etkin vatandaşlık bilinci kazanmalarını

amaçlamaktadır. Kültür ve Miras  ğrenme alanı,  ğrencilerin Türk kültürüne dair temel unsurları tanımasını, bu unsurların korunmasına ilişkin farkındalık geliştirmesini ve tarihsel süreçleri yorumlayabilme becerisi kazanmasını hedefler. İnsanlar, Yerler ve çevreler öğrenme alanı ise öğrencilerin  evre ile olan etkileşimlerini kavramalarını,  evre okuryazarlığı, doğal çevreye duyarlılık ve harita bilgisi gibi beceriler geliştirmelerini amaçlar. Bilim, Teknoloji ve Toplum  ğrenme alanı, teknolojik gelişmelerin toplumsal ve çevresel etkilerini sorgulayan, bilimsel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim  ğrenme alanı, öğrencilerin bilinçli tüketim, kaynak yönetimi ve ekonomik farkındalık kazanmalarını amaçlar. Etkin Vatandaşlık  ğrenme alanı, bireylerin vatandaşlık hak ve sorumluluklarını, sosyal yapılar ve demokratik süreçler çerçevesinde öğrenmelerine katkı sağlar. Son olarak, Küresel Bağlantılar  ğrenme alanı, öğrencilerin küreselleşme sürecini anlamalarını, ülkeler arası ilişkileri analiz etmelerini ve küresel sorunlara çözüm geliştirmelerini hedeflemektedir (MEB, 2018).

Doğanay (2002) sosyal bilgiler dersinin tüm tanımlarından hareketle tanımların ortak noktasını oluşturan ve günümüzdeki sosyal bilgiler anlayışına temel oluşturan özellikleri derlemiştir. Bunlar (Doğanay, 2002)

- Etkili vatandaşlık: Eğitim sistemlerinin genel amacı olmakla birlikte etkin vatandaşlık, okul programları arasında sosyal bilgilerin öncelikli amacı olarak kabul edilmektedir. Bu ders ile öğrenciler, devletin bir  yesi olarak hak ve sorumluluklarını öğrenmekte ve katılım süreçlerinde aktif rol almaktadır.
- Toplumsallaşma ve karşı toplumsallaşma: Sosyal bilgiler dersi ile öğrenciler, var olan kültürel değerlerini koruyarak devam ettirmeyi ve bu değerleri yeni nesle aktarabilmeyi öğrenerek toplumsallaşmayı gerçekleştirmiş olmaktadırlar. Bununla birlikte öğrencilerin karşı toplumsallaşmasını da sağlamak amacıyla onların mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak yeni değerler üretebilmeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler olarak yetişmeleri sağlanmaktadır.
- İnsan deneyimlerinin bütünlüğü: Öğrencilere yaşanılan küresel  ağ içinde bir vatandaş olarak toplumun sosyal, politik ve ekonomik gibi olgularını kavratmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersi, toplumsal yaşamda yaşanan

sorunları sosyal bilim disiplinlerinin geniş perspektifinden ele alabilme imkânı sunmaktadır.

- Bilimsel düşünme yöntemi: Sosyal bilgiler hem içerik hem öğretme-öğrenme yöntemi olarak bilimlerin yöntemi olan bilimsel düşünme yöntemini kapsamaktadır. Ders, öğrencilerin demokratik bir vatandaş olarak yalnızca insan ve yaşamla ilgili bilgileri anlayabilmesini değil, bu bilgileri bilimsel bir bakış açısıyla anlamlandırmasını da içermektedir.
- Zaman boyutu: Öğrencilerin günümüz yaşamını anlamlandırabilmeleri için geçmiş insan deneyimlerinin incelenmesini ve bugünkü yaşam üzerindeki etkisinin anlaşılmasını da içeriğinde barındıran bir derstir. Öğrenciler geçmişteki insanların deneyimlerini görerek geleceği planlamayı öğrenmektedir.

2.6. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Eleştirel Düşünme

Sosyal bilgiler eğitiminin en değerli ve aynı zamanda en ulaşılması zor hedeflerinden biri öğrencilere düşünmeyi öğretmek olmuştur (Leming, 1998, s.61). Araştırmalara göre eleştirel, düşünme becerilerinin bireyin, hayatının önemli bir bölümünü geçirdiği okullarda erken yaşlarda başlanarak daha kolay kazandırılabilceği düşünülmektedir. Örneğin Aybek (2010) için erken yaşlardan itibaren çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirmek söz konusu becerinin etkililiği açısından önem taşımaktadır ve yaş seviyesi arttıkça eleştirel düşünmeyi kazandırmak da zorluk yaşanabilmektedir. Bu nedenle eğitim sistemi, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkaracak ve beraberinde eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesine imkân sağlamak için çağın gereklerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde göre hazırlanmalıdır.

Eleştirel düşünmeyi öğretmek her zaman sosyal bilgiler dersinin önemli bir misyonu olmuştur ve bu nedenle sosyal bilgiler literatüründe önemli bir ilgi konusu olmuştur (Karabulut, 2012, s.198). Bu ders yoluyla eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin topluma kazandırılması, ayrıca diğer derslerde de bu yaklaşımın benimsenmesi sağlanmalıdır (Narin ve Aybek, 2010). Benzer şekilde Demir (2006), eleştirel düşünmenin özellikle sosyal bilgiler derslerinde geliştirilebilmesi için çok sayıda pedagojik fırsat bulunduğunu ve bu fırsatların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sosyal bilimler, matematik gibi daha kesin disiplinlerden farklı olarak, sebep-sonuç ilişkilerini kurma sürecinde daha fazla çaba gerektirir. Çünkü

sosyal bilimlerde değişkenler arasındaki ilişkiler oldukça karmaşık olabilir ve bu karmaşıklık içinde bazı ilişkilerin gözden kaçması olasıdır (Kökdemir, 2003'den aktaran Demir, 2006). Bu bağlamda, sosyal bilimlerde gerekli olan sorgulama yeteneğinin öğrencilere kazandırılabilmesi açısından eleştirel düşünmenin önemlidir ve bu becerilerin ilköğretim düzeyinden itibaren geliştirilmesi gerekir (Demir, 2006). Bu ifadeden de görüldüğü üzere sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli olanaklar sağlamaktadır.

2.7. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Eleştirel Düşünme

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisinin programın genel vizyonu içinde doğrudan yer aldığı görülmektedir. Özellikle programda verilen 7. maddede, “doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” ifadesiyle bu beceri açıkça belirtilmektedir (MEB, 2018, s.8). Yine özel amaçlardan 10. Maddeye bakıldığında “tarihsel kanıtları sorgulayarak benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri” ve 12. maddede “bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma” gibi ifadeler ile de kanıt temelli sorgulama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve bilimsel muhakeme gibi zihinsel düşünme becerilerinin desteklendiği görülmektedir (MEB, 2018, s.8). Bu bağlamda, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında eleştirel düşünme becerisi hem açık bir hedef olarak belirtilmekte hem de bazı amaçlarda dolaylı olarak yer bulmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve kazandırılması amaçlanan beceriler incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisinin doğrudan ve açık bir şekilde programa dahil edildiği görülmektedir (MEB, 2018, s.9). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın “uygulamada dikkat edilecek hususlar” bölümünde eleştirel düşünme becerisine doğrudan ve dolaylı biçimde yer verildiği görülmektedir. Özellikle “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışı, öğrencilerin sosyal problemler karşısında düşüncelerini sorgulamalarını ve değerlendirmelerini teşvik ederek eleştirel düşünmeyi desteklemektedir. Ayrıca, güncel ve tartışmalı konuların sınıfa taşınmasıyla eleştirel düşünme becerisi, problem çözme, kanıt kullanma ve karar verme gibi becerilerle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2018, s.10).

2018 SBDÖP’de 4. Sınıf düzeyinde yer alan her bir öğrenme alanı kazanımlarıyla eleştirel düşünme becerisi açısından incelediğinde;

- Birey ve Toplum öğrenme alanının, öğrencilerin kimliklerini tanımaları, kronolojik düşünme geliştirmeleri, bireysel farkındalık kazanmaları ve empati kurmaları yoluyla eleştirel düşünme becerisinin gelişimine hizmet ettiği söylenebilir. Özellikle SB.4.1.1’de resmi kimlik belgesini inceleyerek çıkarım yapma sürecinin bununla ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında SB.4.1.3 ve SB.4.1.4 kazanımları ile öğrencilerde bireysel farkındalık ve empati becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır (MEB, 2018, s.14). Bu durum eleştirel düşünmenin duyuşsal bileşenlerine katkı sunması açısından önemlidir.
- Kültür ve Miras öğrenme alanında doğrudan eleştirel düşünme becerisi geçmemekle birlikte, öğrencilerin geçmişle bağ kurmaları, kültürel öğeleri tanımaları ve değişim-süreklilik ilişkisini fark etmeleri üzerine yapılandırıldığı görülmektedir (MEB, 2018, s14). Bu öğrenme alanında yer alan SB.4.2.1 ve SB.4.2.3 gibi kazanımlar, öğrencilerin sözlü ve yazılı kaynaklardan bilgi edinerek geçmişi değerlendirme, karşılaştırma yapma ve çıkarımda bulunma gibi süreçleri içermesi açısından eleştirel düşünmeyi destekleyici niteliktedir (MEB, 2018, s.14).
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı, gözlem, çıkarım ve grafik okuma gibi becerilerle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2018). Bu alandaki SB.4.3.1, SB.4.3.4 ve SB.4.3.5 gibi kazanımlar öğrencilerin çevreleriyle ilgili gözlem yaparak bilgi edinmeleri ve bu bilgileri analiz etmeleri açısından eleştirel düşünmeye katkı sunabilir. Ancak öğrencilerin söz konusu gözlem verilerini eleştirel bir süzgeçten geçirmeleri, neden-sonuç ilişkisi kurmaları ve alternatif değerlendirmeler yapmaları için açık bir yönlendirme bulunmamaktadır. Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerisi örtük şekilde yer almaktadır.
- Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında, teknolojik ürünlerin geçmişle karşılaştırılması, etkilerinin analiz edilmesi ve yenilikçi fikirler geliştirilmesi gibi etkinlikler yer almaktadır (MEB, 2018). SB.4.4.2 ve SB.4.4.3 gibi kazanımlar, karşılaştırma ve araştırma yapma yönüyle eleştirel düşünmeyi doğrudan destekler niteliktedir.

- Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı, bireysel seçimler, ekonomik kararlar ve tüketim davranışlarına odaklanmaktadır (MEB, 2018). SB.4.5.1 gibi kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaç ve istek ayrımını yaparak bilinçli tercihlerde bulunmalarını hedefler; bu da karar verme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini destekleyebilir.
- Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı, öğrencilerin hak ve sorumluluk bilinci kazanmalarını ve toplumsal katılım geliştirmelerini hedefler (MEB, 2018). Programda yer verilen SB.4.6.1 ve SB.4.6.2 gibi kazanımlar, bireyin haklarına dair bilgi edinmesini ve davranışlarının sonuçlarını değerlendirmesini içerdiğinden, eleştirel düşünmenin duyuşsal ve etik yönleriyle bağlantılıdır. Ancak bu değerlendirmeler çoğunlukla bilgiye dayalı olup öğrencilerin farklı görüşleri analiz etmesi, eleştirmesi ya da alternatif öneriler sunması gibi üst düzey düşünme becerilerine yeterince alan açmamaktadır. Bu nedenle, eleştirel düşünme boyutu desteklenmekte fakat sınırlı düzeyde kalmaktadır.
- Küresel Bağlantılar öğrenme alanı, farklı ülkeleri tanıma, kültürel öğeleri karşılaştırma ve kültürel farklılıklara saygı geliştirme gibi kazanımlar içermektedir (MEB, 2018). SB.4.7.3 gibi kazanımlar kültürel karşılaştırmalar yapma yoluyla eleştirel düşünmeye olanak tanımaktadır. Bu alandaki kazanımlar daha çok bilgi temelinde verilmiş olup eleştirel düşünmeye yönelik süreçler örtük bir şekilde ele alınmıştır.

2018 SBDÖP’de 5. sınıf düzeyinde yer alan her bir öğrenme alanı kazanımlarıyla eleştirel düşünme becerisi açısından incelediğinde ise bazı kazanımların eleştirel düşünme becerisini destekleyici nitelikler taşıdığı görülmektedir. Eleştirel düşünmeyi teşvik eden unsurlar kazanımların bazılarında açık ve doğrudan bir biçimde; bazı kazanımlarda ise dolaylı ya da örtük şekilde yer bulmaktadır. 5. sınıf 2018 SBDÖP’de eleştirel düşünme becerisi her bir öğrenme alanında şu şekilde yer bulmaktadır:

- Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan SB.5.1.2 kazanımı olan “Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar” ile öğrencinin bir olayı sadece yüzeysel olarak değil, farklı boyutlardan ele alması beklenmektedir. Benzer şekilde SB.5.1.4 kazanımı olan “Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler

verir” ifadesinin de öğrencinin hak ihlallerini sorgulamasını gerektirdiğinden eleştirel düşünmeye hizmet ettiği söylenebilir (MEB, 2018, s.17).

- Kültür ve Miras öğrenme alanında SB.5.2.3 kazanımı olan “Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler” ifadesi, öğrencinin karşılaştırmalı değerlendirme yapmasını gerektirdiği için eleştirel düşünmeyi desteklediği söylenebilir. Benzer şekilde SB.5.2.4 kazanımı “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder” ifadesinin, analiz becerisi ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu ifadenin eleştirel düşünmeyi doğrudan teşvik ettiği görülmektedir. Ayrıca SB.5.2.5 kazanımının “Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir” ifadesi de geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurma, değişim ve süreklilik üzerine düşünmeyi gerektirdiği için eleştirel düşünmeyi desteklediği söylenebilir (MEB; 2018, s.17).
- İnsanlar Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kapsamında SB.5.3.4 kazanımında “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular” ifadesinin (MEB, 2018, s.18), açıkça öğrencilere sorgulama temelli bir düşünme süreci kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Aynı şekilde, SB.5.3.5 kazanımındaki “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar” ifadesinin (MEB, 2018, s.18) de öğrencinin olaylar arasındaki etkileşimi değerlendirme ve somut verilerden yola çıkarak sonuçlar çıkarma becerisine yönelik olduğu için eleştirel düşünmeyi desteklediği söylenebilir.
- Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer alan SB.5.4.1 kazanımı “Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır” ifadesiyle, öğrencilere bir durumun farklı yönlerini değerlendirme ve tartışma becerisi kazandırılmaktadır. Ayrıca SB.5.4.2 kazanımı “Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular” ifadesinin (MEB, 2018, s.18) de doğrudan bilgiye eleştirel yaklaşmayı gerektirdiği için eleştirel düşünme becerisini açıkça desteklediği söylenebilir.
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanındaki SB.5.5.3 kazanımı “Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder” ifadesiyle (MEB, 2018, s.18), öğrencinin ekonomik süreçlerle toplumsal yapı arasındaki ilişkileri anlaması ve değerlendirmesi hedeflenmiştir.

Bu durum, neden-sonuç ilişkileri kurma, farklı değişkenleri analiz etme gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.

- Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı içinde bulunan SB.5.6.1 kazanımı “Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 19) öğrencilere neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca SB.5.6.2 kazanımında yer alan “Yönetim birimlerinde görev yapan birey ve kurulların görevlerini yerine getirirken çeşitli kararlar aldıkları” ifadesinde (MEB, 2018, s. 19), karar alma süreçlerinin kavranmasını ve değerlendirilmesini hedeflediği için eleştirel düşünmeyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte SB.5.6.3 kazanımı “Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar” ifadesi (MEB, 2018, s.19), öğrencilere hak temelli düşünme, hak ihlallerini tanıma ve değerlendirme becerisi kazandırdığı için eleştirel düşünmeyi destekleyici niteliktedir.
- Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan SB.5.7.2 kazanımında “Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır” ile SB.5.7.3 kazanımı olan “Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar” ifadelerinin (MEB, 2018, s.19) eleştirel bakış açısı taşıdıkları söylenebilir.

2018 SBDÖP’de 6. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme alanları ve bu öğrenme alanlarına ait kazanımlar incelendiğinde bazı kazanımların eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Bunlar:

- Birey ve Toplum öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.6.1.1 kazanımı “Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 20), öğrencilere sosyal rollerin zamanla nasıl değiştiğini sorgulama ve değerlendirme fırsatı sunduğu için eleştirel düşünme becerisini destekler niteliktedir. Benzer şekilde SB.6.1.2 kazanımında “Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini analiz eder” ifadesi (MEB, 2018, s. 20) yer almaktadır. Bu ifade doğrudan analiz yapma becerisinin geliştirilmesini amaçladığı için doğrudan eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca SB.6.1.3’te yer alan “Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular” kazanımının (MEB, 2018, s. 20) da yine doğrudan

sorgulama temelli bir yaklaşım içerdiğinden eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

- Kültür ve Miras öğrenme alanı içinde yer alan SB.6.2.1 kazanımı “Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 20), öğrencilere bilgi temelli değerlendirme yapma ve tarihsel olaylar arasında bağlantı kurma becerisi kazandırmaya çalıştığı için eleştirel düşünmeyi destekler niteliktedir. Ayrıca SB.6.2.4 kazanımında yer alan “Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini analiz eder” ifadesi (MEB, 2018, s. 20), neden-sonuç ilişkileri kurma ve tarihî süreçleri bütüncül şekilde değerlendirme becerisini geliştirdiği için eleştirel düşünmeyle doğrudan ilişkilidir.
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.6.3.1 kazanımı “Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 21), öğrencilerin yer ve konum ilişkilerini kavrayarak bu kavramlar üzerine düşüncelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu durum eleştirel düşünme açısından destekleyici bir temel sunmaktadır. Ayrıca SB.6.3.4 kazanımı “Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 21), öğrencilerin gözlem ve çıkarım yapma becerilerini geliştirmeyi amaçladığından, eleştirel düşünme ile doğrudan ilişkilendirilebilir.
- Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı içinde yer alan SB.6.4.3 kazanımında yer alan “Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar” ifadesinin (MEB, 2018, s.21) sistematik şekilde sorgulama becerisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ilgili kazanımın eleştirel düşünmeye hizmet ettiği söylenebilir.
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı içinde yer alan SB.6.5.1 kazanımı “Üretim, dağıtım ve tüketim faaliyetlerinin ekonomik faaliyet türlerine göre sınıflandırılabilceğini fark eder” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 21), öğrencilerin ekonomik etkinlikleri ayırt edebilme ve sınıflandırma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu için eleştirel düşünmeyi destekler niteliktedir.
- Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı içinde yer alan SB.6.6.1 kazanımı “Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır”

ifadesiyle (MEB, 2018, s. 22), öğrencilerin yönetim biçimleri arasında karşılaştırma yapmalarını sağlayarak eleştirel düşünmeyi desteklediği söylenebilir. Benzer şekilde, SB.6.6.2 kazanımı “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar” (MEB, 2018, s. 22) ifadesiyle öğrencilerin devlet yapısının işleyişini sorgulamalarına ve güçler ayrılığı ilkesini kavrayarak analiz etmelerine olanak tanıdığı için eleştirel düşünmeyle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca SB.6.6.3 kazanımında yer alan “Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder” (MEB, 2018, s. 22) ifadesinin açıkça öğrencilere analiz etme becerisi kazandırmayı hedeflediği görülmektedir.

- Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içinde yer alan SB.6.6.1 kazanımı “Küresel sorunları algılar ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşler ileri sürer” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 22), öğrencilere hem sorun tanımlama hem de çözüm önerme süreçlerinde çok yönlü düşünme becerisi kazandırmayı amaçladığı için eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilebilir.

Son olarak 7. sınıf 2018 SBDÖP’deki öğrenme alanları ve kazanımlar incelendiğinde de bazı kazanımların eleştirel düşünmeyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bunlar:

- Birey ve Toplum öğrenme alanında bulunan SB.7.1.1 kazanımı “İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 23) öğrencilerden analiz yapmaları; SB.7.1.3 kazanımında geçen “Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 23), medya araçlarını sorgulayıcı bir bakışla değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda söz konusu kazanımların eleştirel düşünmeyle ilişkili oldukları görülmektedir.
- Kültür ve Miras öğrenme alanı içinde yer alan SB.7.2.1 kazanımı “Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 23) öğrencilerin tarihsel olayları neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değerlendirmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle tarihsel veriler arasında bağlantı kurma ve çok yönlü düşünme becerisini teşvik ettiği için eleştirel düşünmeyi destekler niteliktedir. Ayrıca SB.7.2.2 kazanımı “Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 23) öğrencilerin tarihsel stratejileri

değerlendirmesini sağlayarak analiz becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanında SB.7.2.4 kazanımı olan “Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur” (MEB, 2018, s. 23) ifadesi, öğrencilerin tarihsel süreçte gerçekleşen yapısal değişimleri analiz ederek bu değişimlerin toplumsal ve ekonomik hayattaki etkilerini sorgulamalarını hedeflemektedir.

- İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kapsamında SB.7.3.1 kazanımı “Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur” (MEB, 2018, s. 23) ifadesiyle öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurarak mekânsal değerlendirmeler yapmasına imkân tanımaktadır. Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunar niteliktedir. Ayrıca, SB.7.3.3 kazanımı olan “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır” (MEB, 2018, s. 24) şeklindeki ifadenin de öğrencilere göç olgusunu çok yönlü değerlendirme olanağı sunduğu söylenebilir.
- Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı çerçevesinde SB.7.4.1 kazanımı “Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler” ifadesi (MEB, 2018, s. 24) öğrencilerin bilgiye eleştirel bir bakış geliştirmesini hedefler niteliktedir. Ayrıca 2018 SBDÖP’de yine bu öğrenme alanında verilen SB.7.4.2 kazanımı Türk-İslam medeniyetinde bilim insanların katkılarını tartışmaya açarak, öğrencilerin bilimsel gelişmelerin tarihsel bağlamını sorgulamasına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte SB.7.4.3 ve SB.7.4.4 kazanımlarında da Avrupa’da yaşanan bilimsel gelişmelerin etkilerinin analiz edilmesi ve özgür düşüncenin bilimsel ilerlemeye katkısının değerlendirilmesi (MEB, 2018) eleştirel düşünmeyi teşvik eder niteliktedir.
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.7.5.2 kazanımı “Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 24), öğrencilerin teknolojik gelişmelerin toplumsal değişim üzerindeki etkilerini sorgulaması hedeflenmektedir. Bu durum, öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurarak mevcut ekonomik yapıları ve toplumsal dönüşümleri eleştirel biçimde analiz etmelerine olanak sağlar. Benzer şekilde SB.7.5.6 kazanımı “Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder” ifadesiyle

(MEB, 2018, s. 25), öğrencilerin dijitalleşmenin etkilerini sorgulamalarını ve farklı alanlara yansımalarını değerlendirmelerini sağlayarak eleştirel düşünme becerisini destekler niteliktedir.

- Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı içerisinde yer alan SB.7.6.3 kazanımı “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir” ifadesiyle öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerini günlük yaşamla ilişkilendirmeleri beklenmektedir (MEB, 2018, s.25). Yine SB.7.6.4 kazanımı olan “Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder” ifadesiyle de (MEB, 2018, s. 25) öğrencilerin demokratik işleyişteki aksaklıkları fark ederek bunlara çözüm üretmeye yönelik düşünme süreçlerine katılmalarının beklendiği söylenebilir. Bu yönüyle, bu kazanımların eleştirel düşünme becerisini destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.
- Son olarak, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı kapsamında yer alan SB.7.7.3 kazanımı, “Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular” ifadesiyle (MEB, 2018, s. 25), öğrencilerin farklı kültürlerle yönelik önyargılarını fark etmelerini ve bu yargıları eleştirel bir bakışla değerlendirmelerini hedeflemektedir. Ayrıca, SB.7.7.4 kazanımı ise “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir” (MEB, 2018, s. 25) şeklindedir. Bu kazanım, öğrencilerin küresel ölçekte karşılaşılan çevresel, ekonomik ya da toplumsal sorunları sorgulayıp çözüm yolları üretmelerini sağlayarak eleştirel düşünme becerisini pekiştiren bir nitelik taşımaktadır.

2.8. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde Eleştirel Düşünme Becerisi

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda eleştirel düşünme becerisinin, öğrenme çıktıları, etkinlik örnekleri, sosyal-duygusal beceriler, kavramsal yeterlikler ve öğrenci eğilimleri gibi çeşitli bileşenler yoluyla doğrudan ya da dolaylı biçimde geliştirilmesinin amaçlandığı ifade edilebilir (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) çerçevesinde 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanı, öğrencilerin toplumsal rollerini tanıma, kültürel farklılıklara saygı gösterme ve toplumsal birliğe katkı sunma gibi sosyal sorumluluk temelli kazanımları edinmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2024). Eleştirel düşünme becerisi, bu öğrenme alanında doğrudan bir ifade olarak yer almamakla birlikte bu

becerinin gelişimine katkı sağlayan çok sayıda dolaylı öğrenme çıktısı, etkinlik, değer, sosyal-duygusal beceri ve okuryazarlık alanı barındırmaktadır. Özellikle sorgulama, karşılaştırma, fikir üretme ve uygulama süreçlerinde öğrencilere sunulan yapılar, eleştirel düşünmenin eğitsel olarak yerleştirilmesini mümkün kılmaktadır.

TYMM (2024) programı “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının özellikle şu yönleriyle eleştirel düşünmeye katkı sağladığı ifade edilebilir:

- SB.5.1.1 kazanımında, öğrencilerin dâhil oldukları gruplar ile bu gruplardaki roller arasındaki ilişkileri analiz ederken çözümleme ve karşılaştırma yapma becerileri kazandığı söylenebilir.
- SB.5.1.2 kazanımında, kültürel çeşitlilik bağlamında farklılıklara saygı duyulmasının birlikte yaşama üzerindeki etkisi örnek olaylar, canlandırmalar ve ürün oluşturma etkinlikleri ile öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmesine ve olayları çok yönlü analiz etmesine olanak tanıdığı söylenebilir.
- SB.5.1.3 kazanımında, öğrenciler toplumsal birliği destekleyecek projeler geliştirip, fikir üretme, müzakere etme ve uygulama süreçlerinde aktif rol alarak öğrencilerin fikirleri güçlü-zayıf yönleriyle değerlendirme, alternatif çözümler geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığı söylenebilir.

Programın 2. öğrenme alanı olan “Evimiz Dünya”, öğrencilerin bulundukları ilin doğal ve beşerî özelliklerini anlamalarına yönelik kazanımlar içermektedir (MEB, 2024). “Evimiz Dünya” öğrenme alanının öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini destekleyecek şekilde yapılandırıldığı söylenebilir. Nitekim Bu öğrenme alanı kapsamında belirtilen hedefler doğrultusunda, öğrencilerin bilgiye erişim, bilgiyi sorgulama ve değerlendirme becerileri geliştirilmekte, böylece analitik ve eleştirel düşünme kapasitelerinin artırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Ayrıca öğretim Programı’nda, öğrencilerin çevresel olayları gözlemleyerek neden-sonuç ilişkilerini analiz etmeleri, bu ilişkiler doğrultusunda çıkarımlar yapmaları hedeflenmektedir (MEB, 2024). Bu öğrenme alanında özellikle;

- Doğal afetler gibi çevresel olayların nedenleri ve sonuçları üzerinde durulmakta; öğrencilerin bu konularda araştırma yapmaları, farklı kaynaklardan elde ettikleri

bilgileri karşılaştırmaları ve tartışmaları teşvik edilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen temel bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilebilir.

- Öğrencilerin yaşadıkları çevrede meydana gelen değişimleri gözlemlemeleri ve bu değişimlerin toplumsal ve çevresel etkilerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, eleştirel düşünme sürecinin geliştirildiği söylenebilir.

Programın 3. öğrenme alanı olan “Ortak Mirasımız”, öğrencilerin yaşadıkları çevredeki ve dünyadaki ortak miras öğelerini tanımalarını, bu mirasın korunmasına yönelik sorumluluk geliştirmelerini, Anadolu ve Mezopotamya medeniyetlerinin kültürel mirasa katkılarını fark etmelerini ve tarihsel olaylara empati ile yaklaşabilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bu öğrenme alanında;

- Öğretim sürecinde öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınarak ortak miras, kültürel miras, yerleşik hayat ve medeniyet gibi kavramları sorgulamaları; Harita çalışmaları, açık uçlu sorular, geçmişle günümüz arasında bağ kurmaya yönelik etkinlikler ile düşünmeleri eleştirel düşünmeyi teşvik etmede kullanılabilir.

TYMM (2024) kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi 5. sınıf düzeyinde yer alan 4. Öğrenme alanı “Yaşayan Demokrasimiz”, eleştirel düşünme becerisini hem kazanımlar hem öğrenme yaşantıları hem de ölçme-değerlendirme süreçleri yoluyla çok yönlü olarak desteklediği söylenebilir. Bu öğrenme alanında;

- Öğrencilerin temel insan hakları ve sorumluluklarına yönelik sorgulama yapabilmeleri (SB.5.4.3), etkin vatandaş olmanın toplum düzenine etkisini değerlendirebilmeleri (SB.5.4.2) ve demokrasi ile cumhuriyet kavramlarını çözümleyebilmeleri (SB.5.4.1) gibi öğrenme çıktıları yer almaktadır (MEB, 2014). Bu kazanımlar, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirmekte; bu yönüyle de eleştirel düşünme becerisine doğrudan hizmet etmektedir.
- SB.5.4.2. kazanımı çerçevesinde öğrencilerin etkin vatandaş davranışlarını toplumsal sonuçlarıyla birlikte değerlendirmesi, çeşitli durumlara yönelik çıkarımlarda bulunması ve bu çıkarımları sözlü ya da yazılı biçimde ifade

etmesi, eleştirel düşünmenin karar verme ve değerlendirme boyutlarına katkı sağladığı düşünülebilir.

- Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan uygulamalar da eleştirel düşünme becerisini destekler niteliktedir. Örneğin, günlük hayattaki demokratik katılım örneklerinin gözlemlenmesi, verilerin düzenlenerek sınıfta paylaşılması, yazılı ve görsel kaynakların eleştirel biçimde incelenmesi gibi etkinlikler; öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde almalarının ötesine geçerek, bilgiyi yapılandırmalarını ve yorumlamalarını sağlamaktadır.

Programın 5. öğrenme alanı olan “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere doğrudan kazandırılması yönünde açık bir yaklaşımın yer almadığı görülürken dolaylı yollardan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu öğrenme alanı kapsamında;

- Öğrencilerin kaynakların verimli kullanımını yorumlamaları, bütçe planlaması yapmaları ve yaşadıkları ildeki ekonomik faaliyetleri analiz ederek sınıflandırmaları gibi görevler, dolaylı yoldan eleştirel düşünmeyi destekleyebilecek öğrenme yaşantılarını içermektedir. Bu tür etkinliklerde öğrencilerin karşılaştırma yapmaları, neden-sonuç ilişkileri kurmaları, kararlarını gerekçelendirmeleri ve değerlendirmelerde bulunmaları beklenmektedir. Dolayısıyla, öğrenme alanı doğrudan bir eleştirel düşünme öğretimi içermemekle birlikte, öğretmenin pedagojik yaklaşımına bağlı olarak bu becerinin dolaylı biçimde geliştirilmesine imkân tanınmaktadır.

2024 TYMM 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın son öğrenme alanı “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” eleştirel düşünme becerisi açısından incelendiğinde, bu öğrenme alanında doğrudan ve dolaylı yollarla bu beceriyi destekleyen unsurlar bulunduğu söylenebilir. Programda;

- SB.5.6.1. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme kazanımı ve bu kazanım altında belirtilen “tutarsızlıkları tespit etme” ve “görüşleri çürütme ya da kabul etme” gibi ifadeler, öğrencilerin argümanları değerlendirme, analiz etme ve mantıksal sonuçlar çıkarma gibi eleştirel düşünme alt becerilerini etkin biçimde kullanmalarını gerektirdiği söylenebilir.

- Programda geçen “kanıta dayalı çıkarımda bulunma”, “kendi çıkarımlarına dayalı ürün oluşturma” ve “görüşleri gerekçelendirme” gibi ifadeler de eleştirel düşünmenin doğrudan öğretimine hizmet eden bilişsel süreçler olarak düşünülebilir.
- Öğretim uygulamalarına bakıldığında, öğrencilerin farklı görüşler üzerinde değerlendirme yapmaları, çelişkili durumları analiz etmeleri, ürünler geliştirmeleri ve bunları tartışma ortamlarında gerekçeleriyle ifade etmeleri, eleştirel düşünme becerisinin dolaylı olarak da desteklendiğini ortaya koymaktadır.

2.9. Dijital Hikâye Anlatımı Tarihçesi, Kapsamı ve Unsurları

Hikâye anlatma geleneği, yazılı kaynakların ortaya çıkmasından çok öncesine dayanmaktadır. Homeros çağında doğduğu bilinen bu gelenek Doğuda, “destanlara, Binbir Gece Masalları'na, Nasrettin Hoca fıkralarına, Dede Korkut ve meddah hikayelerine” (Dede, 2005’ten aktaran İnceelli, 2005). Harari (2015), insan türünü diğer canlılardan ayıran ve onu dünyaya egemen kılan en temel unsurun, hikâyeler yoluyla anlam oluşturma ve bu anlatılar aracılığıyla etkili iletişim kurabilme yetisi olduğunu ileri sürmektedir. Hikâye anlatımı, insan iletişiminin doğal bir yöntemidir ve insanların sosyal etkileşimlerinin tüm yönlerinde yaygındır. İnsanlar birbirleriyle etkileşime geçmek veya sosyalleşmek için hikâye anlatmaya her zaman için eğimli olmuştur (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017). Benzer şekilde Kukul ve Kara (2019), çeşitli türdeki hikayelerin, herhangi bir mesajı iletme veya insanların deneyimlerini ve bilgilerini gelecek nesillere aktarmak için etkili araçlar olduğunu belirtmişlerdir.

Yazılı kaynakların ortaya çıkmasından çok önce varlık göstermeye başlayan “hikâye anlatıcılığı” çağımızdaki gelişmeler ve beraberinde getirdiği bilimsel ve teknolojik zenginliklerin de katkısı ile dijital biçime dönüştürülmüş oldukça farklı boyutlara taşınmıştır (Artu-Mutlugün ve Topuz, 2020). Halk müziği ve sözlü hikâye anlatımının bir karışımı olan dijital hikâye anlatımı, kişisel anlatı ve dijital fotoğrafçılığı günlük hikâye anlatımının bir uzantısı haline getirmiştir. Porter (2005), dijital hikâye anlatımının “eski sözlü hikâye anlatma sanatını aldığını ve yazarın kendi hikâye sesiyle karıştırılmış görüntüleri, grafikleri, müziği ve sesi kullanarak kişisel hikayeleri örmek için bir teknik araçlar paleti kullandığını” öne sürmüştür.

Dijital hikâye anlatımının temellerinin 1990'ların başında Kaliforniya'da Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından atıldığı bilinmektedir (McLellan, 2006). Joe Lambert ve Dana Atchley konuyla ilgili çalışmalar gerçekleştirmiş ve Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi'ni (Center for Digital Storytelling) kurmuşlardır (Kocaman-Karoğlu, 2015). Kurdukları bu merkezde çalıştaylar düzenleyip insanlara bu konuda eğitim imkânı sunmuşlardır (Küngerü, 2016). Yılmaz ve Özden'e (2022) göre, dijital öykülerin tarihçesi incelendiğinde, 1960'lı yıllarda televizyon programlarında, filmlerde ve dizilerde rastlanmaya başlandığı, Amerika'da ise 1970-1980'li yıllarda sanatın herkes tarafından yapılabilmesi amacıyla dijital öykülerin teknoloji ile birleşerek çeşitli alanlarda varlık göstermeye devam ettiği görülmektedir. Türkiye'ye 2000'li yılların başında gelen dijital öyküleme, ilk olarak iletişim konusuyla ilgili yapılan çalışmalarla başlamış, sonrasında iç mimarlık, eğitim, öğretim gibi farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır (Yılmaz ve Özden, 2022).

Robin, (2016, s.18) dijital hikâye anlatımını şöyle açıklamaktadır:

Dijital hikâye anlatımı, hikâye anlatma sanatını metin, resim, kayıtlı ses anlatımı, müzik ve video gibi dijital medyanın bir karışımıyla birleştirir. Bu multimedya öğeleri, genellikle belirli bir tema veya konu etrafında dönen ve genellikle belirli bir bakış açısı içeren bir hikâye anlatmak için bilgisayar yazılımı kullanılarak bir araya getirilir. Çoğu dijital hikâye nispeten kısadır, 2 ila 10 dakika arasında bir uzunluğa sahiptir ve video dosyalarını oynatabilen bir bilgisayarda veya başka bir cihazda görüntülenebilen dijital bir formatta kaydedilir. Ek olarak, dijital hikayeler genellikle herhangi bir popüler web tarayıcısı aracılığıyla görüntülenebilecekleri internete yüklenir.

Dijital hikâye anlatımı, kullanıcı tarafından sağlanan içerikten yararlanmak ve öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi üretken bir şekilde kullanmanın önündeki engellerin bazılarını aşmalarına yardımcı olmak için iyi konumlandırılmış bir teknoloji uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2008). Müzik eşliğinde fotoğraflardan oluşan basit bir slayt gösterisinden çok daha fazlası olan dijital hikayeler, bir hikâye anlatma sanatını desteklemek için multimedya teknolojisini içerikle bütünleştirmekte (Dreon vd. 2011), bu da içeriğe duygusal bir bağlantı sağlamakta ve içeriğin başkalarıyla paylaşılmasına da imkân tanımaktadır (Kieler, 2010).

Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi dijital hikayelerle çalışmaya başlamak adına yararlı bir başlangıç noktası olarak gösterilen Dijital hikâye Anlatımının Yedi Unsurunu geliştirmesi ile bilinmektedir (Robin, 2008). Robin (2008)'in "Dijital Hikâye Anlatma: 21. Yüzyıl

Sınıfı için Güçlü Bir Teknoloji Aracı” adlı çalışmasında yer verdiği bu unsurlar Tablo 2.5’te sunulmuştur.

Tablo 2.5.

Dijital Hikâye Anlatımının Yedi Unsuru

Unsurlar	Kapsamı
Bakış açısı	Hikâyenin temel noktası ve yazarın bakış açısı nedir?
Dramatik bir soru	Dinleyicinin dikkatini çekecek ve hikâyenin sonunda cevap bulabileceği ilgi çekici soru
Duygusal içerik	Hikâye ve izleyici arasındaki duysal etkileşimin sağlanması. Gerçek olayların zihinde canlanması. Hikâyenin dinleyici ile ilişkilendirilmesi
Seslendirme yeteneği	Dinleyicinin hikâye bağlamını iyi anlayabilmesi amacıyla seslendirme yoluyla canlandırma ve kişiselleştirme
Müziğin gücü	Hikâye konusunu süslemek ve desteklemek için kullanılan müzik ve seslerin etkisi
Sade içerik	Hikâyeyi anlatacak kadar yeterli içerik sunmak
İlerleme hızı	Hikâyenin ritminin ne derece yavaş ya da hızlı ilerlediği

Kaynak: Robin, 2008

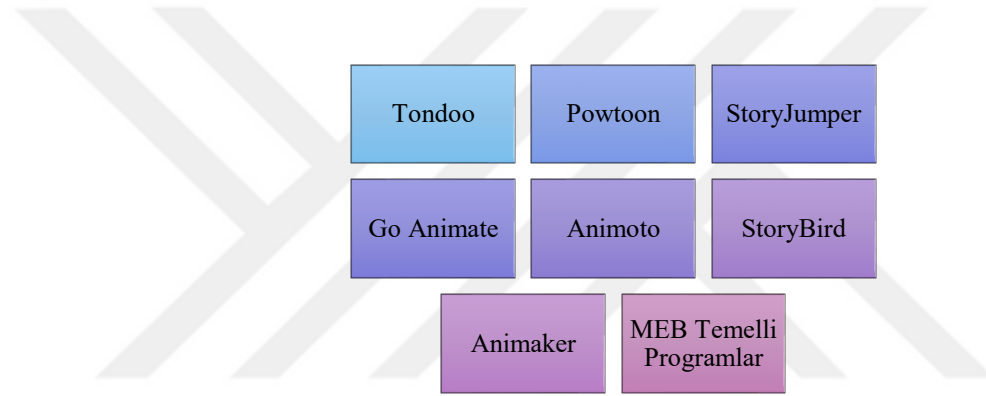
Tablo 2.5’te Robin (2008) tarafından ortaya konulan dijital hikâye anlatımının yedi temel unsuru yer almaktadır. Bu unsurlar, etkili bir dijital hikâyenin yapı taşlarını oluşturarak hem anlatıcıya hem de izleyiciye güçlü bir deneyim sunmayı amaçlamaktadır. Tabloda verildiği üzere bu unsurlar; bakış açısı, dramatik bir soru, duygusal içerik, duygusal içerik, seslendirme yeteneği, müziğin gücü, sade içerik ve ilerleme hızından oluşmaktadır. Bu unsurların her biri, dijital hikâyenin etkileyciliğini artıran ayrı bir işlev üstlenmektedir. Bakış açısı, hikâyeye yön veren temel noktayı belirlerken; dramatik bir soru, izleyicinin dikkatini çeken ve merak duygusunu besleyen önemli bir öge olarak öne çıkar. Duygusal içerik, anlatı ile izleyici arasında duygusal bir bağ kurmayı hedeflemekte; bu sayede izleyici hikâyeye daha derinden dâhil olmaktadır. Seslendirme yeteneği, hikâyenin anlaşılabilirliğini ve kişiselleştirilmesini sağlarken, müziğin gücü, anlatının atmosferini destekleyerek izleyici üzerindeki etkiyi pekiştirir. Sade içerik, mesajın açık ve anlaşılır bir şekilde iletilmesine katkıda bulunurken, ilerleme hızı ise hikâyenin ritmini ayarlayarak dikkat ve ilgiyi sürdürmede belirleyici rol oynar (Robin, 2008).

2.9.1. Dijital hikayelemede kullanılan araçlar

Dijital hikayeler, çeşitli araçlardan yararlanılarak oluşturulmaktadır. İspir ve Yıldız (2023), sınıf eğitimi alanında Türkiye’de yapılan dijital hikayeleme çalışmalarını sistematik derleme yöntemiyle analiz etmiş, dijital hikayeleme araştırmaları sürecinde en sık tercih edilen Web 2.0 araçlarını ve masaüstü uygulamalarını belirlemişlerdir. Bu doğrultuda, dijital hikâye anlatımında kullanılan Web 2.0 araçlarına Şekil 2.3’te, masaüstü uygulamalara ise Şekil 2.4’te yer verilmiştir (İspir ve Yıldız, 2023).

Şekil 2.3

Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılan Web 2.0 Araçları



Kaynak: İspir ve Yıldız, 2023

Şekil 2.4

Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılan Masaüstü Uygulamalar



Kaynak: İspir ve Yıldız, 2023

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere, dijital hikâye anlatımında kullanılan Web 2.0 araçları arasında Tondoo, Powtoon, Storyjumper, GoAnimate, Animoto, Storybird, Animaker ve MEB temelli programlar yer almaktadır. Diğer taraftan, Şekil 2.4'te görüldüğü üzere, masaüstü uygulamalar arasında Windows Photos, Photostory, MovieMaker, Metaverse, Adobe After Effect ve Adobe Illustrator kullanılmaktadır. Bu araçların çeşitliliğine bakarak, dijital hikâye anlatımında hem web tabanlı hem de masaüstü uygulamaların farklı ihtiyaçlara cevap verebildiğini söyleyebiliriz. Örneğin, Storyjumper adlı uygulama; kullanıcılarına hikâye oluşturma sürecinde masalsı arka planlar, karakterler, nesneler ve görseller gibi çeşitli materyaller sunmaktadır. Kullanıcılar, hikâyelerine ses ekleyerek anlatımı sesli hale getirebilmekte, oluşturdukları hikâyeleri yayımlayabilmekte ve diğer kullanıcılar tarafından hazırlanan hikâyeleri de inceleyebilmektedir (Karakyoun ve Kuzu, 2016).

2.9.2. Dijital hikâyelerde anlatım biçimleri

Dijital hikâyeler, günümüzde eğitimde önemli bir yer tutmakta ve farklı türlerde çeşitlenerek çeşitli anlatım biçimleri sunmaktadır. Alanyazında dijital hikâyelerin farklı sınıflandırmaları bulunmaktadır. Robin (2006), dijital hikâyeleri, keskin sınırlarla ayrılmadığını belirterek konularına göre kişisel, tarihsel ve öğretici ya da bilgilendirici hikâyeler olmak üzere üç ana kategoriye ayırmaktadır: Bu sınıflandırmaya göre:

- Kişisel hikâyeler: Kişilerin hayat tecrübelerinin ve başlarından geçen olayların anlatıldığı hikâyelerdir.
- Tarihsel hikâyeler: Tarihsel olayları ve belgeleri aktararak geçmiş anlamamıza yardımcı olan hikâyelerdir.
- Öğretici ya da bilgilendirici hikâyeler (Eğitimsel hikâyeler): İzleyiciyi belirli bir kavram veya uygulama hakkında bilgilendiren, farklı bilim alanlarında bilgi vermeyi amaçlayan, eğitimsel içeriğe sahip hikâyelerdir (Robin, 2006).

Bu sınıflandırma, dijital hikâyelerin eğitimde nasıl farklı amaçlarla kullanıldığını anlamamıza yardımcı olabilir. Robin (2006, s.710-711), bu türlerin eğitimdeki önemini şu şekilde açıklamıştır:

Bu tür hikâyelerin eğitim ortamında birden fazla faydası vardır. İlk olarak, hikâyeyi izleyen diğer öğrenciler kendi geçmişleri dışındaki farklı geçmişlere sahip insanları öğrenir ve aileleri başka bir ülkeden gelen sınıf arkadaşlarının karşılaştığı zorluk türlerini takdir

edebilirler. Bu tür bir hikâye, günümüz dünyasında gerçekleşen ırk, çok kültürlülük ve küreselleşme gibi güncel konular hakkında tartışmaları kolaylaştırmak için kullanılabilir. Ayrıca, böyle bir hikâye yaratan bir öğrenci, bu hikâyeyi başkalarıyla paylaşmaktan ve böylece yabancı doğumlu öğrencilerin kendileri ve akranları arasında hissettikleri mesafeyi ortadan kaldırmanın bir yolu olarak bilgiyi kullanmaktan faydalanabilir. Bu tür kişisel bir anlatı, hikâyede anlatılan bazı duygusal aile sorunlarıyla başa çıkmak için olumlu bir araç da olabilir. Pek çok kişisel anlatı, hikâyeye bağlam katmak için tarihsel bilgiler içerebilse de öğrencilerin sınıfta keşfedebilecekleri tarihsel materyallerden farklı bir tür dijital hikâye oluşturulabilir.

Dijital hikâye anlatımı birçok farklı biçimde temsil edilebilir. Örneğin, öğretmen tarafından oluşturulan hikayeler, öğrenciler için önemli olan tanıdık deneyimler ve olaylar etrafında dönebilir; sesli anlatıma büyük ölçüde dayanan öğretim materyalleri; tarihi olayların anlatımını ayrıntılı olarak anlatan belgesel videolar veya kullanıcıların kendi hikayelerini yaratmalarını ve gelişmelerini başkalarıyla paylaşmalarını sağlayan öğrenci liderliğindeki yapımlar (Oppermann, 2007).

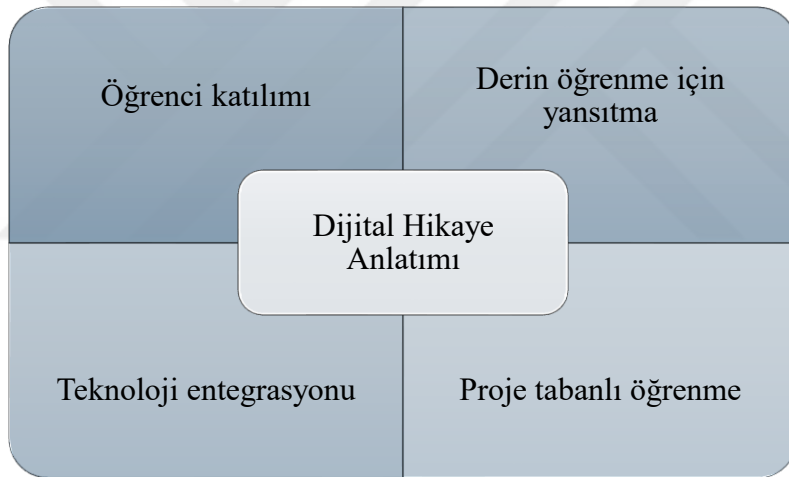
2.10. Eğitimde Dijital Hikayelerin Yeri

21. yüzyılda bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim ortamlarında öğrencilerin aktif katılımını ve derinlemesine öğrenmeyi destekleyen çok sayıda öğretim yöntemi ve araç geliştirilmesinde etkili olmuştur. Türkmen ve Arat (2024)'a göre 21. Yüzyılda, Türkiye’de benimsenen beceri temelli ve yapılandırmacı eğitim modeli, öğrencilerin eğitim süreci içindeki rollerini de değiştirmiş, öğrenme ve öğretme ortamları ise daha etkileşimli bir yapıya kavuşmuştur. Eğitime teknolojinin eklenmesi geleneksel derslerin öğretilme biçimini değiştirmiş, sınıfı yeni fikirler ve daha ilgili öğrenciler için daha iyi bir yer haline getirmiştir. Bu bağlamda popüler hale gelen yeniliklerden biri de yaratıcı hikayelerin ve son teknoloji ürünlerinin dinamik bir kombinasyonu olan dijital hikâye anlatımı olmuştur (Tan vd. 2024, s.618). Eğitsel açıdan dijital hikâye anlatımı genellikle güçlü, teknoloji destekli bir öğrenme yaklaşımı olarak sunulmakta, teknoloji ve medya okuryazarlığı ise genellikle eğitimsel faydaları olarak gösterilmektedir (Wu ve Chen, 2020, s.1). Ayrıca bir eğitim aracı olarak, öğrencilerin bir hikâye konusu seçme, konu hakkında araştırma yapma, bir senaryo yazma, görseller toplama, sesli anlatım kaydetme ve son hikâyeyi oluşturmak için dijital hikâye anlatımı yazarlık araçlarını kullanma gibi çok yönlü deneyimler aracılığıyla kendi anlamlarını oluşturabildikleri öğrenci merkezli

öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Robin, 2016). Duveskog ve arkadaşlarına göre (2012), dijital hikâye anlatımı, hikâyelerin daha fazla kişiye ulaşabilmesi, hafızayı güçlendirmesi, öğrenci motivasyonunu artırması, bilgisayar becerilerinin gelişmesine katkı sunması ve kullanıcıların hikâyenin nasıl ilerleyeceğine karar verebilmesi gibi özelliklere sahiptir. Phillips ve arkadaşları (2019), dijital hikâye anlatımının öğrenci merkezli dört temel stratejiyi bir araya getirdiğini belirtmektedir. Bu stratejiler; öğrenci katılımını artırma, derin öğrenme için yansıtma, teknoloji entegrasyonu ve proje tabanlı öğrenme olarak ifade edilmektedir. Barret (2005)'in çalışmasına atıfla, bu stratejilerin dijital hikâye anlatımı yoluyla bütünleşerek etkili bir öğrenme deneyimi sunduğu vurgulanmaktadır (Bkz. Şekil 2.5).

Şekil 2.5

Dijital Hikâye Anlatımı Yoluyla Bütünleşen Dört Öğrenci Merkezli Strateji



Kaynak: Barret, 2005'ten aktaran Phillips vd., 2019

Şekil 2.5'ten de anlaşılacağı üzere, DHA'nın sadece bir anlatım aracı olarak değil, aynı zamanda pedagojik açıdan da önem taşıyan bir yaklaşım olarak görüldüğü söylenebilir. Dijital hikâye anlatımı, öğrencilere çeşitli anlatıları ve kültürel bakış açılarını keşfetmeleri için ilgi çekici bir ortam sunan güçlü bir pedagojik araç olarak ortaya çıkmıştır (Modi vd. 2024). Dijital anlatıların etkileşimli ve sürükleyici doğası, öğrencilere çok çeşitli kültürel deneyimlere ve küresel çevresel zorluklara dalmaları ve bunlarla bağlantı kurmaları için farklı bir platform sağlamaktadır (Modi vd. 2024).

2.10.1. Dijital hikâye kullanımının öğretmenler için avantajları ve dezavantajları

Toplumda yaşanan değişimlere bireylerin uyum sağlaması ve bu uyumun toplumsal gelişime katkı sunması açısından eğitim kurumlarına ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, içinde bulundukları dönemin koşullarına uygun bir şekilde görevlerini etkili biçimde yerine getirmeleri beklenmektedir. Alan bilgisi ve becerilerle donanmış olmalarının yanı sıra, eğitim sürecine dair kuramsal bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri uygulamada kullanabilecek yeterliliğe ulaşmaları da büyük önem taşımaktadır (Öztürk, 2006).

Dijital hikâye anlatımı hem öğrenciler hem de öğretmenler için ilgi çekici bir yaklaşımdır (Dockter vd. 2010). Alismail (2015, s.127)'e göre dijital hikâye anlatımı öğretmenlere sınıflarında kullanılabilecek güçlü bir iş birliği aracı sağlamakta, öğretmenlerin zamandan ve emekten tasarruf etmelerine yardımcı olmaktadır. Dijital hikâye anlatımının kullanımı öğretmenlerin, iş birliğine ve akranlar arası iletişime dayalı yaratıcı problem çözme teşvik eden yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Dakich, 2004'ten aktaran Khalid ve El-Maliki, 2020). Bu araçlar araştırmayı, oluşturmayı, analiz etmeyi ve görsel imgeleri yazılı metinle birleştirmekte ve bu da öğretimde olumlu bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Alismail, 2015).

Çalışmalar, dijital hikâye anlatımını daha etkili bir şekilde kullanan öğretmenlerin öğrencilerini katılıma, konular hakkında tartışmaya teşvik ettiğini böylece konuları da daha anlaşılır hale getirdiğini savunmaktadır. Örneğin Robin (2008) öğretmenlerin oluşturduğu dijital hikayelerin, daha büyük bir ünite içindeki dersleri geliştirmek, bir hikâyede sunulan konular hakkında tartışmayı kolaylaştırmak ve soyut veya kavramsal içeriği daha anlaşılır kılmak için de kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu yöntem ayrıca öğretmenlere öğrencilerin dikkatini çekmenin, yaratıcılığı teşvik etmenin ve onları eleştirel düşünmeye teşvik etmenin yeni bir yolunu da sunmuştur (Pavlou, 2020). Robin (2016, s.23-24), dijital hikâye anlatımını öğretmeye başlamak isteyen eğitimciler için öğrencilerin izleyebileceği 12 adımlı süreç sunmuştur. Bu süreçle ilişkin bilgiler Tablo 5'te "Öğretmenler İçin Dijital Hikâye Anlatımı Kılavuzu" başlığıyla Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2.6

Öğretmenler İçin Dijital Hikâye Anlatımı Kılavuzu

Adımlar	Açıklamalar
Adım 1: Bir Konu Seç	Hikâyenin amacını düşünerek işe başla. Bilgilendirmek, ikna etmek, provoke etmek ya da bir soru sormak mı istiyorsun? Hedef kitlen kim?
Adım 2: Konu Hakkında Araştırma Yap	Arama motorlarını ya da kütüphane kaynaklarını kullanarak konu hakkında bilgi topla.
Adım 3: Senaryonun İlk Taslağını Yaz	Bu metin sesli anlatım için temel oluşturacaktır. Hikâyenin amacını ve bakış açısını açıkça ortaya koymalısın.
Senaryo Yazım İpucu 1: Senaryo Kısa-Odaklı	Dijital hikâyeler genellikle birkaç dakikayı geçmez. Belirli bir sorun ya da konuya odaklanmak, etkili bir hikâye yaratmayı kolaylaştırır.
Senaryo Yazım İpucu 2: Kişisel Olmasına Dikkat Et	Hikâyen sana özgüdür. Kendi bakış açını ve kişisel detaylarını eklemen, izleyicinin ilgisini artıracaktır.
Senaryo Yazım İpucu 3: Hikâye Yapısını Anla	Çoğu hikâye giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Hikâye bir doruk noktasına ulaşmalı ve çözümle son bulmalıdır. Başlangıç ve sonun birbiriyle bağlantılı olması önemlidir.
Adım 4: Geri Bildirim Al	Senaryonu başkalarıyla paylaşarak geri bildirim iste. Bu, hikâyeni daha açık ve anlaşılır hale getirmene yardımcı olabilir.
Adım 5: Senaryoyu Gözden Geçir	Geri bildirimleri kullanarak senaryonu geliştir. Yazım süreci iteratiftir, yani birkaç deneme yaparak en iyi sonucu elde edersin.
Adım 6: Görsel ve Görselleri Bul veya Oluştur	Google Görseller gibi araçları kullanarak fotoğraf, çizim, harita vb. materyaller bul. Ayrıca dijital kamera ile kendi görsellerini de oluşturabilirsin.
Adım 7: Telif Haklarına Dikkat Et	Kamu malı olan veya Creative Commons lisanslı materyaller kullanmaya özen göster.
Adım 8: Hikâye Tahtası Oluştur	Storyboard, hikâyenin genel yapısını ve sıralamasını planlamayı sağlar. Görsel bir taslaktır ve senaryoyu görselleştirmeni kolaylaştırır.
Adım 9: Sesli Anlatımı Kaydet	Mikrofon ya da akıllı telefon aracılığıyla ses kaydını yap. Net ve kaliteli bir ses elde etmeye çalış.
Adım 10: Arka Plan Müziği veya Ses Efektleri Ekle	Hikâyenin temasına uygun müzikler ya da ses efektleri kullanarak anlatımını zenginleştir. Telif hakkı olmayan müzik sitelerinden yararlanabilirsin (örneğin Jamendo.com).
Adım 11: Dijital Hikâyeyi Düzenle	Kullanacağın yazılımı belirleyerek dijital hikâyeyi düzenle.
Adım 12: Dijital Hikâyeyi Yayınla	Hazırladığın hikâyeyi YouTube, Google Drive, Dropbox veya OneDrive gibi platformlarda paylaş.

Kaynak: Robin, 2016

Tablo 2.6’da görüldüğü üzere Robin (2016), dijital hikâye oluşturma sürecini 12 adımdan oluşan sistematik bir yapı ile tanımlamıştır. Bu yapı; konu seçiminden araştırmaya, senaryo yazımından seslendirmeye ve dijital yayına kadar olan tüm aşamaları kapsamaktadır.

Dijital hikâye anlatımının (DHA) öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Ancak, bu yöntemin sınıf içi uygulamalarına ilişkin bazı zorluklar da literatürde yer almaktadır. Bu zorluklardan en yaygın olanı, DHA uygulamalarının hazırlık ve yürütme sürecinin zaman alıcı olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin zaten yoğun ve önceden belirlenmiş bir müfredata bağlı olarak çalıştıkları sınıf ortamlarında, dijital hikâye anlatımını uygulamalarını güçleştirebilmektedir (Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012’den aktaran Yang, Chen ve Hung, 2020). Dahası, Dijital hikâye anlatımı, özellikle dijital teknolojilerle öğretim konusunda kendine güveni düşük veya deneyimi az olan öğretmenler için yeni bir okuryazarlık becerisi gerektirir ve bu durum bir engel oluşturabilir (Thang, Lin, Mahmud, Ismail ve Zabidi, 2014’ten aktaran. Yang, Chen ve Hung, 2020).

2.10.2. Dijital hikâye kullanımının öğrenciler için avantajları ve dezavantajları

Bilgisayarlar, dijital kameralar, düzenleme yazılımları gibi teknolojiler sınıflarda daha kolay erişilebilir hale gelmekte ve öğrencilere ve öğretmenlere her zamankinden daha kolay dijital hikayeler oluşturma araçları sağlamaktadır (Armstrong 2003’ten aktaran. Smeda vd. 2014, s. 2). Dijital hikâye anlatımı öğrencilere pek çok faydalar sağlamaktadır (Alismail, 2015; Robin, 2016; Smeda vd. 2014). Dijital hikayeler öğrencilerin motivasyonunu artıran ve öğrencilere iş birliği, düşünme ve kişilerarası iletişim yoluyla hikâye oluşturma için elverişli bir öğrenme ortamı sağlayan etkili bir pedagojik araçtır (Smeda vd. 2014, s.2).

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin görsel ve işitsel duyularını harekete geçirmek için görsel-işitsellerin gücünden yararlanmakta (Suwardy, vd. 2013, s.110), öğrencilere çeşitli kültürel bakış açıları sunarak empatiyi teşvik etmekte, onları çok kültürlü bir dünyada gezinmeye hazırlamaktadır (Modi vd., 2024). Ayrıca aktif katılımı desteklemekte, soyut anlatımları somutlaştırmaya yardımcı olmakta böylece dersi daha anlaşılır hale getirmektedir (Demirbaş ve Şahin, 2020). Robin (2016)’e göre öğrenciler kendi hikayelerini araştırmaya ve anlatmaya başladıklarında, kütüphaneyi ve interneti

kullanmayı öğrenebilecek, çeşitli bilgi ve görüşleri analiz edip sentezlediklerinde ise yaratıcı yeteneklerinden faydalanabileceklerdir. Ayrıca dijital hikayelerin oluşturulmasına görev alan öğrenciler, fikirlerini düzenlemeyi, soru sormayı, düşüncelerini ifade etmeyi ve anlatılar oluşturmayı öğrenerek iletişim becerilerini de geliştirebilirler (Robin, 2016). Bunun yanında çalışmalarını akranlarıyla paylaşma fırsatı bulan öğrenciler, kendi çalışmalarını ve diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirme konusunda değerli deneyimler kazanabilir ve bu da duygusal zekâ, iş birliği ve sosyal öğrenmede kazanımları teşvik edebilir (Robin, 2016). Araştırmacılar dijital hikâye anlatımının öğrencilerde yaratıcılık, araştırma, iş birliği, sosyal öğrenme ve teknoloji becerileri geniş yelpazede olumlu yönlerine dikkat çekmişlerdir. Öte yandan çalışmalar, dijital hikâye anlatımının birtakım yönlerinin bazı öğrenciler veya bazı durumlarda zorlayıcı olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin duygularını ifade etmelerine olanak tanıyan güçlü bir yöntem olarak görülmektedir. Ancak bazı öğrenciler, bu süreçte ortaya çıkan duygusal derinlikle başa çıkmakta zorlanabilmektedir (Lowenthal, 2009'dan aktaran Stang ve Steen, 2024). Diğer taraftan Selanik-Ay (2020), dijital hikâye anlatımının ilgisiz öğrenciler için sıkıcı olabileceğini öne sürmüştür.

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırmanın kuramsal temelini desteklemek amacıyla hem yurt dışında hem de Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme üzerine yapılmış çalışmalara ve dijital hikâye anlatımı konularında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda, “Yurt Dışında Sosyal Bilgiler Eğitiminde Eleştirel Düşünme Konusunda Yapılmış Çalışmalar”, “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Eleştirel Düşünme Konusunda Yapılmış Çalışmalar”, “Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Yapılmış Çalışmalar” ve “Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Yapılmış Çalışmalar” başlıkları altında alan yazından örnek araştırmalar sunulmuştur.

2.11.1. Yurt dışında eleştirel düşünme konusunda yapılmış çalışmalara örnekler

Maksum, Widiana ve Marini (2021) tarafından yürütülen çalışmada, öz düzenleme, sosyal beceriler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin sosyal bilgiler öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel yaklaşım kullanılmış, anket yöntemiyle veri toplanmış ve yol analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, Kasım 2015 ile Ekim 2016 tarihleri arasında Endonezya'nın Jakarta

bölgesindeki 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 250 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve sosyal bilgiler başarılarını ölçmek için çoktan seçmeli testler, öz düzenleme ve sosyal becerilerini belirlemek amacıyla ise anket formunda geliştirilen ölçme araçları kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik ve yol analizi ile değerlendirilmiş, yol katsayılarının anlamlılığı bağımsız örneklem t-testi ile test edilmiştir. Araştırma bulguları, öz düzenleme, sosyal beceriler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin sosyal bilgiler öğrenme çıktıları üzerinde pozitif ve doğrudan etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, sosyal bilgiler başarısını artırmaya yönelik çabaların; öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini geliştirmeye, sosyal becerilerini desteklemeye, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini güçlendirmeye yönelik çalışmalarla başlaması gerektiğine işaret etmektedir.

Sofyan (2021), anlamlı öğrenmeye dayalı açık uçlu öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanarak ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada açık uçlu yaklaşımın nasıl geliştirileceği, nasıl uygulanacağı ve bu uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisine cevap aranmıştır. Araştırmada yöntem olarak araştırma ve geliştirme (AR-GE) modeli kullanılmıştır. Çalışma, Endonezya'nın Tarakan kentinde bulunan dört ilkokulda yürütülmüş; katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenler ile 4., 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmuştur. Bulgular, anlamlı öğrenmeye dayalı açık uçlu öğrenme yaklaşımı; uzman görüşleri, öğretmen ve akran değerlendirmeleri doğrultusunda uygulanabilir bulunmuş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde geliştirdiği belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanı 83,33 iken, kontrol grubunun ortalama puanı 80,07 olarak ölçülmüş ve bu fark nihai model geçerlilik testinde anlamlı olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Tarakan şehrinde sosyal bilgiler dersinde uygulanan bu modelin, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Børhaug (2014), Norveç'te ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler derslerinde kullanılan ders kitaplarını inceleyerek, eleştirel düşünme perspektiflerinin ne ölçüde ve nasıl yer aldığını analiz etmiştir. Norveç müfredatı, öğrencilere topluma yönelik eleştirel bir bakış açısı kazandırmayı zorunlu kılmaktadır. Söylem kuramı çerçevesinden bakıldığında, bu yükümlülük; okullarda özellikle sosyal bilgiler dersi aracılığıyla, toplumsal meselelerin

farklı bakış açılarıyla ele alınabileceği ve eleştirel değerlendirmelerin yapılabileceği bir söylem ortamının sunulması gerektiğini ifade eder. Ancak eğitim sistemlerinin mevcut sosyal ve politik düzeni meşrulaştırma eğiliminde olduğu vurgulanmakta, bu nedenle "eleştirel bakış açıları"nın gerçekten sunulup sunulmadığı ve öğrencilerin neyi eleştirmeye teşvik edildiği sorgulanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, ders kitaplarında eleştirel düşünme perspektiflerine yer verilmekle birlikte, bu eleştiriler sistematik olarak yalnızca mevcut siyasal ve hukuki kurumları doğrudan tehdit etmeyen konulara yönlendirilmiştir. Ekonomi politikaları, oy kullanmayan bireyler, uzak coğrafyalardaki demokratik olmayan rejimler ve ırkçılar gibi konular eleştiri konusu olurken; Norveç'in siyasal ve hukuki kurumları, Birleşmiş Milletler ve Norveç'teki çokkültürlülük gibi unsurlar eleştirinin tamamen dışında tutulmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin eleştirel düşünceleri teşvik edilmekte, ancak bu eleştirel tutum belirli alanlarla sınırlı kalacak şekilde yönlendirilmektedir.

Alazzi (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Ürdün'de ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında eleştirel düşünme becerilerini öğretme konusundaki bakış açıları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, görüşmelerin çevirileri, Eğitim Bakanlığı'nın öğretim yönergeleri ve ders kitabı öğretmen kılavuzları da dahil olmak üzere veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Ürdünlü ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin tanımı ve öğretim stratejileri konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, devletin zorunlu tuttuğu ders kitapları için öğretmen kılavuzlarının, eleştirel düşünmeyi öğretmeye ilişkin yalnızca küçük referanslarla ayrıntılı içerik bilgisi sağladığı belirlenmiştir.

2.11.2. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme konusunda yapılmış çalışmalara örnekler

Tufan (2025) yüksek lisans tezinde, sanal sanat galerileri kullanılarak gerçekleştirilen sanat temelli sosyal bilgiler derslerinin ortaokul öğrencilerinin sanatsal eleştiri ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmada, uygulama süreci öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma, karma yöntem benimsenmiş, nicel kısmı ön-test ve son-test ölçümleri içeren kontrol gruplu yarı deneysel desenle, nitel kısmı ise temel nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Afyonkarahisar’daki bir devlet okulunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 29 öğrenci ile

yapılmıştır. Araştırmada “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veriler ise günlüklerden ve görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, sanal sanat galerileriyle işlenen sanat temelli sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilikleri ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir. Ayrıca, nitel bulgular da nicel sonuçları destekleyerek, öğrencilerin deneyimlerine dayalı olumlu geri bildirimlerde bulunduğunu ortaya koymuştur.

Kuruoğlu ve Demir (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde resfebe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, Çanakkale’nin Biga ilçesindeki bir ilkokulda görev yapan dört sınıf öğretmeni ve onların öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, öğrencilere sekiz ders saati, öğretmenlere ise iki ders saati süresince araştırmacılar tarafından resfebe eğitimi verilmiştir. Deneysel sürecin öncesinde ve sonrasında öğrencilere Demir (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçekleri, öğretmenlere ise araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bulgular, resfebe eğitiminin öğrencilerin özellikle eleştirel düşünmenin alt boyutları olan analiz ve değerlendirme becerilerinde gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca çıkarım yapma, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme gibi alt becerilerde de anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar doğrultusunda yapılan öntest ve sontest karşılaştırmaları, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğrencilerin resfebe eğitimi sonrasında yorum yapma, çıkarımda bulunma, değerlendirme, özgün fikirler üretme, ayrıntılara dikkat etme, bağlantıları daha hızlı kurma ve farklı bakış açıları geliştirme gibi becerilerinde belirgin gelişmeler yaşandığı belirlenmiştir.

Kayaalp, Meral, Şimşek ve Şahin (2020) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerinde çoklu yazma-yoluyla-öğrenme etkinliklerinin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, karma yöntem kullanılarak yürütülmüş ve bir devlet üniversitesinde 34 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri, Bütüncül Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği ve yarı yapılandırılmış görüşme

formlarından yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrenmeyi desteklemek amacıyla mektup, günlük, köşe yazısı ve haber metni gibi çeşitli yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, yazma-yoluyla-öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarını araştırma yapmaya, kanıt kullanmaya, farklı düşüncelerle tanışmaya ve öğrendiklerini bütüncül biçimde değerlendirmeye yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının hem eleştirel düşünme becerileri hem de eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmıştır.

Aybek ve Aslan (2016)'nın nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirdiği bir araştırmada ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan “Geçmişimi Öğreniyorum” ve “Yaşadığımız Yer” üniteleri, Nosich'in eleştirel düşünme standartları (açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik/genişlik ve kesinlik) çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, incelenen ünitelerdeki etkinliklerin açıklık, doğruluk, önem/alaka ve yeterlilik standartlarını büyük ölçüde karşıladığı; buna karşın derinlik/genişlik ve kesinlik standartlarını ise yalnızca kısmen sağladığı belirlenmiştir. Açıklık standardına göre etkinliklerin çoğunun açık, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun bir dille yazıldığı belirlenmiştir. Doğruluk standardına göre bakıldığında ise bilgilerin genel olarak doğru olduğu, ancak bazı etkinliklerde sebep-sonuç ilişkisinin yeterince kurulmadığı ortaya konmuştur. Önem/alaka standardı kapsamında ders kitabı konularının öğrencilerin günlük yaşamıyla ilişkili olduğu ve sosyal bilgiler dersinin işlevine uygun içerik sunduğu tespit edilmiştir. Yeterlilik standardı kapsamında ise kitapta yer alan bilgilerin öğrenme kazanımlarını destekleyici olduğu, ancak fazla ve gereksiz etkinliğe yer verilmesinin dikkat dağıtıcı olabileceği ifade edilmiştir. Derinlik/genişlik standardında ise birçok konunun detaylı açıklandığı, ancak farklı bakış açılarına yeterince yer verilmediği görülmüştür. Kesinlik standardı açısından bazı ifadelerde hatalara rastlanmış, bu durum kitabın eleştirel düşünmeyi destekleme potansiyelini sınırlamaktadır. Araştırmada, eleştirel düşünme standartlarının önemli bir bölümüne ders kitabında yer verildiği ancak bu standartların bütün yönleriyle tutarlı biçimde yansıtılmadığı belirlenmiştir.

Karabulut (2012) gerçekleştirdiği araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminin başarısını artıracığına inandıkları ya da bu amaçla önerdikleri öğretim yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarihsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. NCSS'nin

dergilerinden "Sosyal Eğitim", "Sosyal Bilimler ve Genç Öğrenenler" ve "Orta Düzey Öğrenme"de 1977 ile 2006 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan 132 makale incelenmiştir. Araştırma kapsamında; akademisyenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için hangi yöntemleri yararlı olarak önerdikleri, hangi yöntemleri vurguladıkları, eleştirel düşünmeyi geliştirmede önerilen yöntemlerdeki benzer ya da farklı yönlerin olup olmadığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirme yaklaşımlarının nasıl değiştiği sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada "sınıf içi tartışmalar", "yazma etkinlikleri" ve "sorular" kullanımı olmak üzere üç modelin öne çıktığı, bununla birlikte akademisyenler, teknolojik gelişmelerin ve bu alanda yapılan araştırmaların, eleştirel düşünme öğretimini desteklediğini belirtmişlerdir. Araştırmada eleştirel düşünmenin geliştirilmesi konusunda akademisyenlerin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler derslerinde "sınıf içi tartışmaların", "yazma etkinliklerinin" ve "soruların" yaygın şekilde kullanımının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlayacağına ulaşılmıştır.

Genel olarak alanyazında yapılmış ilgili çalışmalara bakıldığında, yurt dışında ve Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yöntem ve yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok açık uçlu öğrenme, öz düzenleme ve sosyal beceriler gibi etkenlerin eleştirel düşünmeyi desteklediği ortaya konmuşken; Türkiye’de yapılan çalışmalarda sanal sanat galerileri, resfebe etkinlikleri, yazma-yoluyla öğrenme ve ders kitabı içeriklerinin değerlendirilmesi gibi çeşitli uygulamaların çalışıldığı görülmüştür.

2.11.3. Yurt dışında dijital hikâye anlatımı üzerine yapılmış çalışmalara örnekler

Febliansyah ve Syafradin (2023), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin daha az bilinen ve yeterince araştırılmamış TikTok uygulamasını dijital hikâye anlatımı için nasıl algıladıkları incelenmiştir. Bu araştırma, nicel bir yöntemle yapılmış olup, Bengkulu’daki bir lise, 12. sınıf öğrencilerinden 19 kişilik bir örneklem grubu seçmiştir. Araştırmada, Likert ölçeği kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin TikTok uygulamasını konuşma becerilerini geliştirme konusunda faydalı bir öğrenme aracı olarak olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler, TikTok’u eğlenceli, ilgi çekici, ilham verici ve zevkli bir öğrenme aracı olarak

görmüşlerdir. Öğrencilerin TikTok kullanımıyla ilgili duyguları göz önüne alındığında, bu uygulamanın onların öğrenme sürecine ideal bir katkı sağladığı düşünülmüştür. Ayrıca, TikTok'un öğrencilerin dijital hikâye anlatımı için uygulamadaki çeşitli özellik ve araçları kullanma şekillerini etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dikkat gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Khalid ve El-Maliki (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, hizmet içi eğitim alan 28 öğretmenin siber risk konularına yönelik dijital hikâyeler geliştirerek eğitim videoları hazırlamaları süreci incelenmiştir. Katılımcıların dijital hikâyelerini planlarken ve geliştirirken dikkate aldıkları hususlar ile bu süreçte yaşadıkları deneyimler yazılı yansıtma tekniğiyle elde edilmiş ve veriler NVivo yazılımı kullanılarak tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin hikâye tabanlı video geliştirme sürecine ilişkin değerlendirmelerini ortaya koyarken, bu videoların öğrencilerin duyuşsal alanları üzerindeki etkisi ve davranış değişikliği üzerindeki potansiyel katkıları da tartışılmıştır.

Yang, Chen ve Hung (2020) çalışmalarında dijital hikâye anlatımının yabancı dil öğrenenlerin İngilizce konuşması ve yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada oluşturulmuş dijital hikayeler bir İngilizce kursu ile bir bilgisayar kursu arasındaki ortaklığa entegre edilmiş disiplinler arası bir proje şeklinde gerçekleştirilmiş; ilkinin ders süresi içerik tasarımına, ikincisinin ise öğrencinin multimedya tasarımına ayrılmıştır. Katılımcılardan, sekiz haftalık disiplinlerarası bir program altında, İngilizce olarak dijital hikayelerini oluşturmak için küçük gruplar halinde çalışmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcıların öğrenme çıktılarını karşılaştırmak için bir ön test ve son test tasarımıyla iki gruplu bir yarı deneysel deney gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, dijital hikayelerin öğrencilerin İngilizce konuşma ve yaratıcı düşünürler olma gelişimini desteklediğine ulaşılmıştır.

Nam (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, dijital hikaye anlatımının çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrenci başarısı, sosyal varlığı ve tutumu üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları Güney Kore'nin Gyeonggi Eyaletindeki bir ortaokulda okuyan 131 sayıda 9. sınıf kimya öğrencidir. Öğrenciler, takım çalışması becerileri ile ilgili ilk genel eğitimi aldıktan sonra iki sınıf rastgele deney grubu (Grup 1), diğer ikisi ise karşılaştırma grubu olarak rastgele atanmıştır (Grup 2). "Dijital hikâye anlatıcılığı tabanlı çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme (DST-OCL)" ve "genel çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme (G-OCL)" grupları daha sonra ilgili beceri

eğitimi almıştır. Sonuçlar, her bir grubun çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerinden sonra, “DST OCL” gruplarının “G-OCL” gruplarından anlamlı derecede daha yüksek sosyal varlığa sahip olduğunu göstermiştir. Özellikle, "DST-OCL" stratejilerini kullanmak, öğrencilerin çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında "çevrimiçi iletişim", "etkileşim" ve "gizlilik" bileşenlerini iyileştirmek için "G-OCL" stratejilerini kullanmaktan önemli ölçüde etkili olmuştur. Öğrenci başarısı ve tutumu açısından iki grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Yurt dışında dijital hikâye anlatımı üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, bu yöntemin öğrenme süreçlerinde çok yönlü ve olumlu etkiler sunduğunu göstermektedir. Öğrenciler, dijital hikâye anlatımını hem eğlenceli hem de etkili bir öğrenme aracı olarak benimsemekte, dil becerilerinden yaratıcı düşünmeye, özgüven gelişiminden sosyal etkileşimlere kadar geniş bir yelpazede faydalar sağlamaktadırlar. Ayrıca, TikTok gibi modern ve popüler dijital platformların bu sürece entegre edilmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenmeye yönelik ilgiyi canlı tutmaktadır. Öğretmenlerin dijital hikâye geliştirme süreçlerine katılımları, pedagojik uygulamalarda yenilikçi yöntemlerin benimsenmesini teşvik ederken, öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine de olumlu katkılar yapmaktadır. Disiplinlerarası ve işbirlikçi öğrenme ortamlarında dijital hikâye anlatımı, sosyal varlığı güçlendirip öğrencilerin çevrimiçi iletişim becerilerini geliştirmekte, öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir. Genel olarak, dijital hikâye anlatımı, teknoloji destekli eğitimde hem öğretmen hem de öğrenci perspektifinden yüksek potansiyele sahip bir yöntem olarak kabul edilmekte; öğrenme motivasyonunu artıran, beceri gelişimine katkı sunan ve dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlayan bir eğitim aracı olarak önemini korumaktadır.

2.11.4. Dijital hikâye anlatımı üzerine yapılmış çalışmalara örnekler

Yusupova ve Koyunlu-Ünlü (2025) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi konulu hazırladıkları dijital hikâyelerin 21. yüzyıl becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, İç Anadolu Bölgesi’nde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 36 öğretmen adayı ile yürütülmüş; karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler, Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile ön test–son test şeklinde; nitel veriler ise öğretmen adaylarının hazırladığı dijital hikâyeler ve uygulamaya yönelik görüş formlarından elde edilmiştir. Bulgular, dijital hikâye sürecinin öğretmen adaylarının iş

birliği, iletişim ve teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirdiğini; ayrıca 21. yuzyıl becerilerinde anlamlı düzeyde olumlu değişim sağladığını göstermiştir. Araştırmada, dijital hikâye anlatımının  ğretmen adayları tarafından yenilikçi ve ilgi çekici bir yöntem olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir.

Altuğ ve Kırmızı (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin  ğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek ve sürece ilişkin bakış açılarını toplamak amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmanın nicel boyutunda, tek gruplu ön test-son test deneysel tasarımı benimserken nitel boyutunda,  ğretmen adaylarının sürece ilişkin yansıtıcı günlükleri değerlendirilmiştir. Çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenimlerine devam eden 31  ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya (2021) tarafından geliştirilen "Dijital Ortamlarda Yazmaya Yönelik Tutum  l eği (DOYAT)" ve katılımcıların yansıtıcı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma, haftada iki kez oturumlar düzenlenerek sekiz hafta boyunca uygulanmıştır.  n test-son test sonuçları ve günlük bulguları karşılaştırıldığında, dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin  ğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği g r lm ştir. Yansımalarından elde edilen bulgular, dijital yeterliliklerinde, dijital yazma becerilerinde ve sosyal becerilerinde gelişmeler olduğunu göstermiştir. Öte yandan, katılımcılar görselleri düzenleme, ses ekleme, hikayeleri yapılandırma ve geçişleri sıralama konusunda zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında dijital hikayeler için animasyonlar oluşturma süreci en çok zaman alan zorluk olarak belirlenmiştir.

Kırılmazkaya (2024) tarafından fen bilgisi  ğretmen adaylarının dijital hikâye deneyimlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konması amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitede öğrenim gören fen bilgisi  ğretmenliği bölümü 3. sınıfta öğrenim gören kadın sayısı 21, erkek sayısı da 2 olmak üzere toplam 23  ğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinin uygulandığı çalışmada genel olarak  ğretmen adaylarının dijital hikâyelere yönelik olumlu görüşleri olduğu g r lm ştir. Çalışmada  ğretmen adayları dijital hikâyelerin kalıcı öğrenmeyi sağladığını, dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir.

Kukul (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital hikâye anlatımı teknoloji kabul modeline göre incelenmiştir. 52 matematik öğretmen adayıyla birlikte yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamına ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşündükleri için algılanan kullanım kolaylığının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, katılımcı yanıtlarında yararlılık algılarının yüksek olduğu gözlemlenmiş, öğretmen adaylarının çoğunun gelecekteki öğretim uygulamalarında dijital hikâye anlatımını kullanmayı amaçlamadığı belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının, öğrencilerinin dijital hikâye anlatımı sürecine katılım niyetlerini ifade ettikleri, diğerlerinin ise kendi dijital hikayelerini eğitim materyali olarak sınıfa getirme niyetlerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Selanik-Ay (2020) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme sürecinde efsanelerden yararlanmanın ilkökul öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Araştırma, 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 37 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının veri kaynakları öğrenci ders günlükleri ile öğrencilerin kendilerinin yazdığı efsanelerden oluşmuştur. Öğrenciler tarafından üretilen efsanelerin içerik analiziyle çözümlenmesi sonucunda sosyal unsurlar, duygular, coğrafi öğeler, doğal afetler, olağanüstü unsurlar ve hava olayları olmak üzere 6 temel tema ortaya konmuştur. Ders günlüklerinden elde edilen veriler ise akademik ve duyuşsal boyutlar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Araştırma bulguları, akademik açıdan öğrencilerin görüşlerinin dijital öyküleme ile efsanelerin ilişkilendirildiği kazanımlarla örtüştüğünü göstermektedir. Duyuşsal açıdan ise sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirme, derse olan ilgiyi artırma, farklı edebî türlere yönelik farkındalık kazandırma ve teknolojinin daha verimli kullanımına katkı sağlama gibi unsurların öğrenciler tarafından dile getirildiği tespit edilmiştir.

Kirikci, Cigerci ve Arikan (2020) gerçekleştirdikleri bir araştırmada, 4. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde dijital öykü ve dijital öykü anlatımı yönteminin kullanımının etkililiğini çeşitli boyutlar açısından incelemiştir. Karma yöntem benimsenen çalışmada Deney Grubu 1'in uygulama döneminde proje tabanlı yaklaşımla öğrenciler dijital öykü anlatımı yönteminin adımlarını takip ederek kendi dijital öykülerini üretirken, Deney Grubu 2'de ise araştırmacıların ürettiği dijital öyküleri kullanmışlardır. Deney Grubu'ndaki öğrenci sayısı 32, Deney Grubu 2'de 33, kontrol grubunda ise 35 olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel bir tasarımda ön test ve son test kullanmışlardır. Nitel

aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme ve saha notlarından faydalanılmıştır. Sonuçlar Deney Grubu 2 adına istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Nitel sonuçlar ise dersler sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin canlı bir şekilde gerçekleştirildiği ve deneysel süreçte yapılan etkinliklerin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı ortaya koymuştur.

Yiğit, (2020) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimledikleri dijital öykü anlatımı sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde öğretmen adayları, windows movie maker, IMovie vb. programlarla hikâyeyi resimlerle birlikte anlatarak kendi dijital hikayelerini oluşturmuşlardır. 2018-2019 güz döneminde demokrasi ve insan hakları dersine kayıt yaptıran tüm öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmış ve toplam 37 öğrenci tamamlamıştır. Gruptaki altı sosyal bilgiler öğretmen adayı, anket sorularına verdikleri yanıtlara bağlı olarak yüz yüze görüşmeler için seçilmiştir. Veriler, dijital öykü anlatma sürecinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarını 21. yüzyıl becerileri bağlamında motive ettiğini ve geliştirdiğini göstermiştir.

Anılan, Berber ve Anılan (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimlerini ve dijital öykülerin fen öğretiminde kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Temel nitel araştırma deseninde tasarladıkları araştırmada öğretmen adaylarının dijital öykü hazırlama deneyimleri ve dijital öykünün fen öğretiminde kullanımı hakkındaki görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından tasarlanan bir görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adayları fen derslerinde dijital öykülerin yer alması gerektiğini, dijital öykülerin konuya dikkat ettiğini, eğlenceli ve merak hissi uyandırıcı olduğunu ve kalıcı öğrenmenin sağlandığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları mesleki yaşamlarında dijital öykülerden yararlanacaklarını, dijital öykülerin fen öğretiminde etkili olacağını ve öğretmen adaylarının bu uygulamalarda fen derslerinde teknolojiyi kullanmanın önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Demirer ve Baki (2018) tarafından yürütülen araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine dair görüşleri ve algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması desenine sahip bu araştırmada, katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiş ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayı araştırmaya dahil

edilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birlikte dijital öykülere ilişkin algıların belirlenmesine yönelik Metafor Belirleme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen görüşme verileri betimsel analiz, metafor verileri ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre dijital öyküleme sürecinin, öğretmen adaylarının özellikle yazma, teknoloji kullanımı ve konuşma becerilerinde gelişme sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının dijital öyküleri eğlenceli, sürükleyici, düşündürücü ve sanatsal bir ifade aracı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kutlucan, Çakır ve Ünal (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin değerler eğitimi konusundaki eksiklikleri belirlenmiş ve dijital öykü anlatımının değerler eğitiminde kullanımı araştırılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile yürüttükleri çalışmada hazırlanan eylem planına göre uygulamalar yapmışlardır. Buna göre Hoşgörü, dürüstlük ve sorumluluk değerleri çalışmada ele alınmış, öğrencilerin değerlerle ilgili dijital öyküler hazırlamaları sağlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Sivas ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 14 öğrenci olarak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde gözlem, görüşme, araştırmacı notları ve ölçek kullanılmıştır. Uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası toplanan nitel veriler için içerik analizi ile çözümlemeleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital öyküler hazırlamalarının, değerleri öğrenmelerinde ve davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Ünlü (2018) araştırmasında, dijital öykülerle desteklenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarıları, kontrol odakları ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, yarı deneysel model ön test son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında, bir devlet okulunun 4. sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları, eleştirel düşünme becerileri ve içten denetimli kontrol odağı puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ve anlamlı bulunmuştur.

Şimşek ve arkadaşları (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, betimsel tarama yöntemi kullanılarak 12 tez ve 15 makale belirlenen ölçütlere göre içerik analiziyle ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Analizler sonucunda, Dijital Hikâye Anlatımı'nın (DHA)

eğitim bağlamında daha çok dijital bileşenine odaklanıldığı, hikâye anlatımı boyutunun geri planda kaldığı görülmüştür. DHA'nın genellikle bireysel beceri gelişimine yönelik bir araç olarak ele alındığı ve yaşantıların ya da deneyimlerin paylaşımına imkân tanıyan bir atölye süreci şeklinde yapılandırılmadığı dikkat çekmiştir. Ayrıca, DHA ile çoklu ortam kavramı arasında bazı anlam karışıklıklarının bulunduğu ve DHA'nın yansıtma ve ifade aracı olarak potansiyel rollerinden söz edilmesine rağmen, çalışmalarda deneyim paylaşımına ilişkin bir bileşenin tanımlanmadığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, incelenen çalışmalarda DHA uygulamalarını yürüten kişilerin bu alanda kuramsal ve uygulamalı bilgiye sahip olup olmadıklarına ya da en az bir DHA atölyesinde katılımcı olarak yer alıp almadıklarına dair sınırlı veri bulunduğu da belirlenmiştir.

Baki ve Feyzioğlu (2017) tarafından yapılan bir çalışmada dijital öykülerin 6.sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada gruplardaki denekler, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın katılımcıları Rize il merkezinde bir ortaokulda, 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciden olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde deney grubunda dersler dijital öyküleme etkinlikleriyle gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise sadece 6. sınıf mevcut ders programı uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Öykü Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerine ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve dijital öykülerin deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin gelişiminde olumlu yönde bir artış oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tatlı ve Aksoy, (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 2014-2015 bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan 41 öğrenci ile 7 haftalık çalışma süreci gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğrencilere dijital öykü hazırlama eğitimi verilmiş, daha sonra öğrenciler kendi dijital öykülerini hazırlamışlardır. Çalışma sonucunda; dijital öykü kullanımının, derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, sınıf ortamında sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere kendilerini daha kolay ve rahat ifade etme imkânı sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra dijital öykülerin konuşma eğitiminde kullanımı, öğrenciler tarafından eğlenceli ve motive edici

bulunmuştur. Öğrencilerden bazılarının dijital öyküleme yönteminin konuşma dersinde doğaçlamayı engelleyebileceği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Özerbaş ve Öztürk (2017) araştırmalarında 5. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 bahar dönemi Kırıkkale ili, Fatih Ortaokulu 5. sınıfta öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde kontrol ve deney grupları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t-testi, gruplar içinde farkı belirlemek üzere de ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test- son test başarı puanlarına ait erişim düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Karataş, Bozkurt ve Hava (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, tarih öğretmeni adaylarının dijital hikâye anlatımı etkinliğini öğretim ortamlarında kullanmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Bölümü’nde ikinci sınıfta öğrenim gören 8 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, iki farklı kodlayıcı tarafından analiz edilerek iki ayrı şema oluşturulmuş ve bu şemalar üzerinde yapılan gözden geçirmeler sonucunda üç ana tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar şunlardır: (1) dijital hikâye anlatımının tanımı, (2) dijital hikâye anlatımının sağladığı faydalar ve (3) dijital hikâye oluşturma sürecinde karşılaşılan zorluklar. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları dijital hikâye anlatımının öğrenci katılımını artırma, motivasyonu destekleme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli eğitimsel yararlar sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, tüm katılımcılar bu yöntemi gelecekte görev yapacakları sınıf ortamlarında kullanmayı planladıklarını ifade etmişlerdir.

Türkiye’de dijital hikâye anlatımı üzerine yapılan çalışmalar, bu yöntemin eğitim süreçlerinde farklı boyutlarda etkili ve faydalı olduğunu göstermektedir. Genel olarak araştırmalar, dijital hikâye anlatımının öğretmen adaylarının dijital yazma ve sunum becerilerini geliştirmede, öğrencilerin motivasyonunu artırmada, eleştirel düşünme ve

yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini desteklemede olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, dijital hikâye oluşturma sürecinin hem öğretmen hem de öğrenciler için yeni teknolojik beceriler kazandırdığı ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar da araştırmalarda sıkça dile getirilmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin özellikle görsel ve ses düzenleme, animasyon oluşturma gibi teknik becerilerde yaşadıkları güçlükler, bu alandaki teknolojik altyapı ve bilgi eksikliğinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bazı çalışmalar dijital hikâye anlatımının öğrenme süreçlerinde zamana yayılan ve etkileşimli kullanımı gerektiğini, ancak mevcut uygulamaların çoğunlukla bireysel beceri geliştirmeye odaklandığını belirtmektedir. Araştırmaların çoğunda, dijital hikâye anlatımının derslerde kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı, öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını artırdığı, farklı öğrenme stillerine hitap ettiği ve öğrencilerin sosyal becerilerinde olumlu gelişmeler oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ise dijital hikâye anlatımını mesleki gelişimlerinin önemli bir parçası olarak görmekte ve sınıf içi uygulamalarda kullanmayı planlamaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye’deki çalışmalar dijital hikâye anlatımının eğitimde yenilikçi ve etkili bir yöntem olduğunu; ancak bu yöntemin tam potansiyeliyle kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik becerilerinin artırılması, uygulama süreçlerinin iyileştirilmesi ve teorik-pratik desteklerin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu başlığı altında araştırma deseni, çalışma grubu, araştırmacının rolü, veri toplama araçları, veri analizi, inandırıcılık, araştırma etiği, araştırma ortamı, pilot uygulama ve deneysel işlem sürecinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik dijital hikâye uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında araştırmacı, araştırma probleminin açıklanmasında tek bir veri kaynağının yeterli olmaması, nicel araştırmadan elde edilen sonuçları daha detaylı açıklama ve nitel araştırma bulgularını genelleme, bir çalışmayı ikinci bir yöntemle geliştirme ve kuramsal bir bakış açısını hem nicel hem de nitel verilerle destekleyerek en iyi şekilde kullanma gibi eksiklikler ve ihtiyaçların sonucunda ortaya çıkan bir yaklaşımdır (Creswell, 2017). Bu araştırmada, araştırma problemini daha iyi açıklayabilmek amacıyla yöntem çeşitliliği ile kapsamlı bakış sağlayabilmek, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin avantajlarını öne çıkarıp, dezavantajlarını en aza indirebilmek amacıyla karma yöntem benimsenmiştir.

Bu araştırmada, karma yöntem araştırmalarından “iç içe gömülü desen” benimsenmiştir. Bu desen, temelde nicel ve nitel desenlerin uygulamasını iyileştirmek, birden çok veri setini kullanmak, farklı araştırma sorularını cevaplandırmak ve her soru tipini farklı veri seti ile açıklamak için kullanılmaktadır (Creswell, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel veriler aracılığıyla, niceliksel verilere ait araştırma sorularının cevaplanmasında (Creswell ve Plano Clark, 2018) ve nitel verileri kullanarak deneysel çalışmaları genişletmede kullanışlı olan bu desende (Plano Clark, vd., 2008) nicel veya nitel verilerden birinin daha baskın olması diğer verinin de ana verinin içine gömülmesi söz konusudur. Bu desenin ele aldığı bu varsayım birincil yaklaşımın nicel ya da nitel olma durumuna göre belirlenmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bununla birlikte ikincil konumda olan yöntemle toplanan veriler tek başına herhangi bir araştırma sorusunun cevabı olmamakta, birincil veriden elde edilen veriler ile bir anlam kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

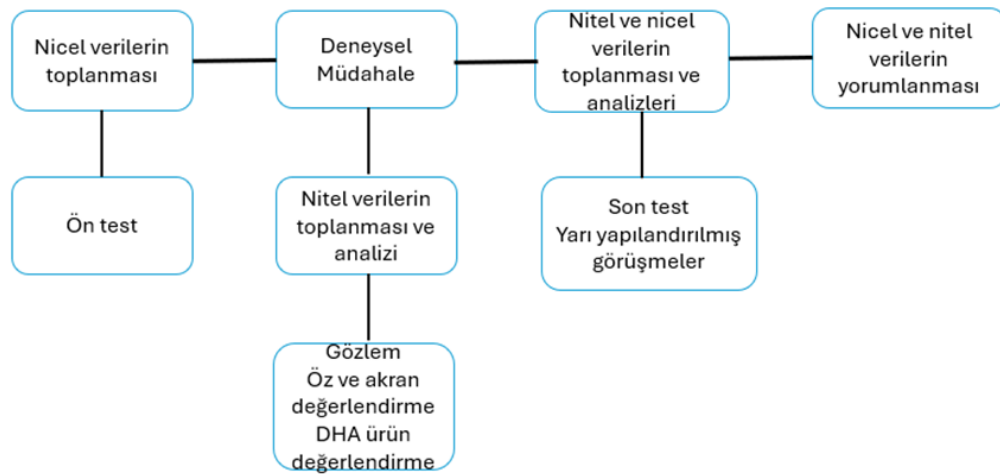
Bu araştırmada post-pozitivist paradigmanın temelinde nicel yaklaşımın baskın olduğu gömülü desen tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Nicel yaklaşımın baskın

olduğu gömülü desen kontrol ve deney grupları gibi çoklu grupların belirlenmesi, deney grubu ile yapılan işlemin test edilmesi ve bu işlemin çıktılar üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi sürecine dayanmaktadır (Creswell, 2021). Bu araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılarak bir müdahalenin etkisini ölçmek ve nitel veri toplama yöntemleri ile de müdahale hakkındaki görüşlerini belirlemek adına gömülü desen benimsenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nicel verilerinin araştırmanın birincil yaklaşımını, nitel verilerinin ise araştırmanın ikincil yaklaşımını oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmaya ait deneysel desene ilişkin bilgilere Şekil 3.1’de yer verilmiştir.

Şekil 3.1

Araştırmada Kullanılan Gömülü Desen Süreci



Araştırmanın nicel aşaması, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Yarı deneysel desenli araştırmalarda tüm gruplara ön ve son testler uygulanırken yalnızca deney grubuna müdahalede bulunulur (Creswell, 2003; Büyüköztürk vd., 2018). Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna yapılırken kontrol grubuna müdahale edilmez. Son aşamada ise gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir (Tuncer, 2020, s. 94). Bu araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere üç grup yer almıştır. Modelde ön test olması grupların deney

öncesi benzerliklerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre yorumlanmasına yardımcı olur (Karasar, 2019, s.132).

Uygulama adımları verilen desenin simgesel gösterimine aşağıda Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1

Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney-1*	CEDTDX	+	CEDTDX
Deney-2*	CEDTDX	+	CEDTDX
Kontrol*	CEDTDX	-	CEDTDX

*Seçkisiz atamayı temsil etmektedir.

Araştırmada deneysel işlem süreci sekiz hafta sürmüştür. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir. Deneysel işlem sürecinde Deney-1 ve Deney-2 gruplarını oluşturan sınıflarda dijital hikâye anlatımına dayalı uygulamalar yapılırken, kontrol grubunda ise sürece herhangi bir müdahalede bulunulmadan öğretim programına uygun olarak dersler devam etmiştir. Süreçte Deney-1 grubu öğrencileri Web tabanlı bir araç olarak StoryJumper ile dijital hikayeler üretmiş; Deney-2 grubu öğrencileri ise masaüstü araç olarak Microsoft Powerpoint kullanarak dijital hikayeler oluşturmuşlardır. Deneysel işlem sürecinin öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) nicel verileri elde edebilmek için hem deney hem de kontrol gruplarında Cornell Eleştirel Düşünme Testi (CEDTDX) ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Deneysel işlem sırasında araştırmacının gözlem notları, video kayıtları, öz ve akran değerlendirme formları ile nitel veriler elde edilmiştir. Deneysel işlem sonrasında Deney-1 ve Deney-2 grubu öğrencilerinin ve uygulama öğretmeninin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeleri desteklemek ve detaylandırabilmek adına deney gruplarından belirlenen öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikâye oluşturmaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın son aşamasında deneysel uygulama sürecinde oluşturulan dijital hikayelerin değerlendirilmesi amacıyla Özcan, Kukul ve

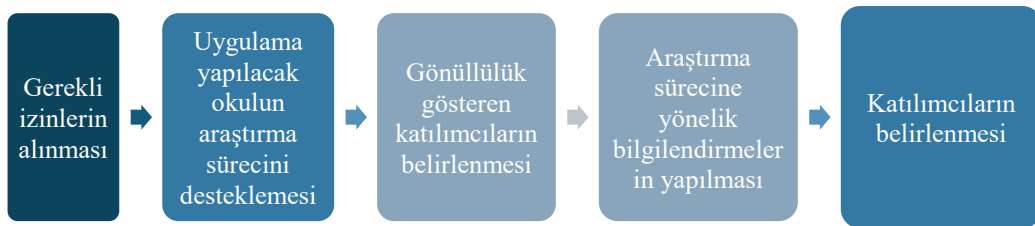
Karataş, (2016) tarafından geliştirilmiş “Dijital Hikayeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak öğrenci ürünleri değerlendirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir ili Tepebaşı merkez ilçesine bağlı bir ortaokuldaki 7. sınıf öğrencileriyle ve bir uygulama öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için ilk olarak Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (EK-1) ve araştırmanın yapılabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (EK-2) gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında deneysel işlemin gerçekleştirileceği ortaokullar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle Eskişehir ili Merkez ilçelerinde yer alan ortaokullar listelenmiştir. Bu aşamada araştırmanın gerçekleştirileceği okulda kablolu/kablosuz internet altyapısının, her sınıfta etkileşimli tahta bulunmasına ve bilgisayar laboratuvarına sahip olması durumlarına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda teknolojik anlamda imkân sağlayabilecek bir okul belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte en az üç farklı 7. sınıf şubesine sahip olan ve sekiz haftalık yarı deneysel desende bir uygulamanın okullarında gerçekleştirilmesini kabul eden ortaokullar ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler neticesinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve belirlenen ölçütleri karşılayan bir okulda uygulamanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, Şekil 3.2’de gösterilen süreç izlenmiştir.

Şekil 3.2

Araştırmada Katılımcıların Belirlenme Süreci



Bu araştırmada öncelikle uygulama yapılacak okul belirlenmiş ardından bu okulda yer alan 7. sınıflar arasından çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu nedenle araştırmada, okul idaresi tarafından önceden hazırlanmış sınıflardan çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu açıdan deneysel uygulamaya başlamadan önce gruplar cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi çeşitli özellikler bakımından birbirine benzer olmalarına özen gösterilerek oluşturulmuştur. Araştırmada grupların birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek için demografik özelliklerle ilgili gruplar arasındaki ilişkiyi belirlemek için ki kare bağımsızlık testinden yararlanılmıştır. Deneysel uygulama öncesinde uygulanan ön test verileri ile kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlar da deneysel işlemler öncesinde grupların istatistiksel açıdan birbirine benzer olduğunu göstermiştir.

Öğrencilere araştırmanın gönüllük esasına dayandığı belirtilmiş ve EK-5'te yer alan Öğrenci Gönüllü Katılım Formu dağıtılmıştır. Velilerine de iletmeleri için EK-6'da yer alan Veli İzin Formu dağıtılmış ve imzalı evraklar arşivlenmiştir. Ayrıca araştırmanın uygulama öğretmenine EK-4'te yer alan Öğretmen Gönüllü Katılım Formu verilmiştir. Araştırmacı tarafından araştırma sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden deney grupları öğrencilerine ve uygulama öğretmenine, araştırma sürecinin işleyişine yönelik gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmede, çalışma gruplarına Dijital hikâye anlatımı tanıtılmış, iş birliğinin halinde çalışmanın önemine yönelik vurgular yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan açıklama ve tanıtımlardan sonra uygulama öğretmenine ve katılımcı öğrencilere, araştırma sürecine katılıp katılmayacakları bir kez daha sorulmuştur. Uygulama öğretmeni ile deney grubu olarak belirlenen sınıflardaki tüm öğrenciler çalışmaya gönüllü katılmayı kabul etmişlerdir.

Ön test öncesinde grupları etkileyen ve deneysel uygulama haricinde çalışmayı değiştiren gelişmeler olarak kabul edilen deneklerin geçmişi, deneysel çalışmalarda iç geçerlik adına tehdit olabilecek unsurlardan biridir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırma kapsamında bu tür durumların oluşmasını engellemek amacıyla deneysel işlem öncesinde deney grupları ile kontrol grubu da çalışma grubuna dahil edilmiştir. Tablo 3.2'de, deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, bilgisayar sahipliği, internet bağlantısı ve bilgisayar kullanma düzeyi gibi demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar sunulmuştur.

Tablo 3.2*Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilere ait Betimsel İstatistikler*

Değişken	Kategori	Deney-1 (n=30)	Deney-2 (n=30)	Kontrol (n=31)	Toplam (n=91)
Cinsiyet	Kız	17	16	16	49
	Erkek	13	14	15	42
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	4	4	4	12
	Ortaokul	10	9	6	25
	Lise	10	11	11	32
	Üniversite	6	6	10	22
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	0	0	0	0
	Ortaokul	6	8	3	17
	Lise	6	4	8	18
	Üniversite	18	18	20	56
Bilgisayar Sahipliği	Var	27	22	26	75
	Yok	3	8	5	16
İnternet Bağlantısı	Var	25	24	26	75
	Yok	5	6	5	16
Bilgisayar Kullanma Düzeyi	Bilmiyorum	8	12	9	29
	Biraz biliyorum	7	6	8	21
	İyi biliyorum	15	12	14	41

Tablo 3.2’de de görüldüğü gibi çalışma grubunda toplamda 91 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerden Deney-1 grubunda 30 öğrenci Deney-2 grubunda 30 öğrenci kontrol grubunda ise 31 öğrenci bulunmaktadır. Cinsiyet dağılımında her üç grupta da kız ve erkek öğrencilerin sayıları birbirine yakındır. Anne eğitim durumunda ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezuniyeti çeşitliliği görülmekle birlikte, her grup benzer dağılıma sahiptir. Baba eğitim düzeyinde ise ortaokul, lise ve üniversite mezuniyetleri dengeli şekilde dağılmıştır. Bilgisayar sahipliği ve internet bağlantısı açısından da gruplar arasında benzerlikler mevcuttur. Öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeyleri ise “bilmiyorum”, “biraz biliyorum” ve “iyi biliyorum” şeklinde çeşitlilik göstermekte, ancak gruplar arasında belirgin bir fark gözlenmemektedir. Bu veriler, gruplar arasında demografik açıdan homojen bir dağılım olduğunu göstermektedir.

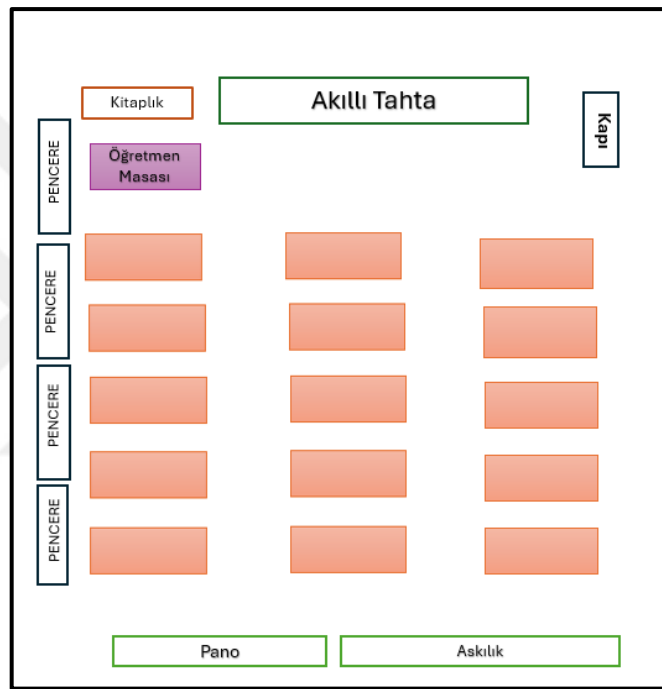
Deney-1, Deney-2 ve kontrol grupları olarak belirlenen sınıfların halihazırda sosyal bilgiler dersi öğretmeni, bu araştırmanın bir diğer katılımcısıdır. Araştırmanın uygulama öğretmeni, 25 yıldır aktif olarak görev yapan erkek bir Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Lisans eğitimini Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında tamamlamış olup, ortaokul düzeyinde görev yapmaktadır. Deneysel çalışmada uygulama öğretmeni olarak sürecin yürütülmesinde aktif rol almıştır

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın bu bölümünde Deney-1, Deney-2, kontrol grubu ve bilgisayar laboratuvarının fiziki görünümüne yönelik bilgiler verilmiştir. Deney-1 grubuna ait 7A sınıfının krokisine Şekil 3.3'te yer verilmiştir.

Şekil 3.3

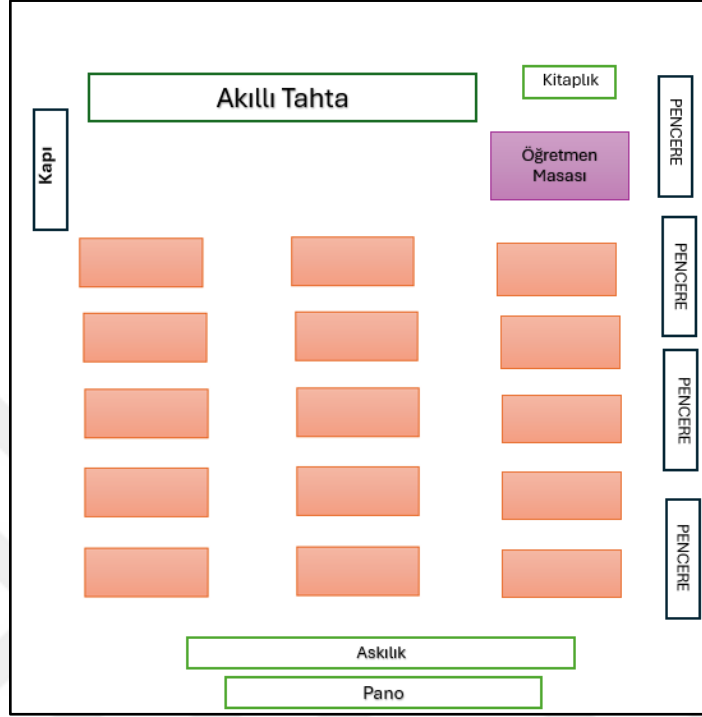
Deney-1 Grubu Sınıfının Krokisi



Şekil 3.3'te krokisi yer alan 7A sınıfı okul ana binasının birinci katında yer almakta olup sınıfta bir adet öğretmen masası, 15 adet öğrenci sırası, 4 adet pencere, 1 adet sınıf panosu, 1 adet askılık bulunmaktadır. Sınıfın ön cephesinde ortalanmış bir şekilde akıllı tahta yer almakta, hemen sol tarafında öğretmen masası ve arka kısmında kitaplık bulunmaktadır. Deney-2 grubu olarak belirlenen 7C sınıfının krokisine ise Şekil 3.4'te yer verilmiştir.

Şekil 3.4

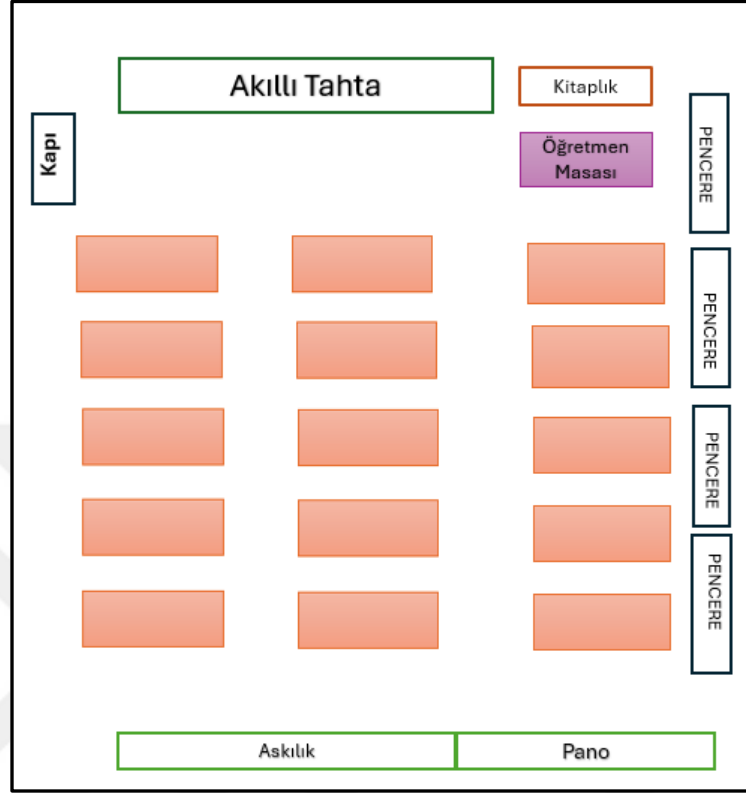
Deney-2 Grubu Sınıfının Krokisi



Şekil 3.4'te krokisi yer alan 7C sınıfı okul ek binası giriş katında yer almakta olup sınıfta 1 adet öğretmen masası, 15 adet öğrenci sırası, 4 adet pencere, 1 adet sınıf panosu, 1 adet askılık bulunmaktadır. Kontrol grubuna ait 7B sınıfının krokisine Şekil 3.5'te yer verilmiştir.

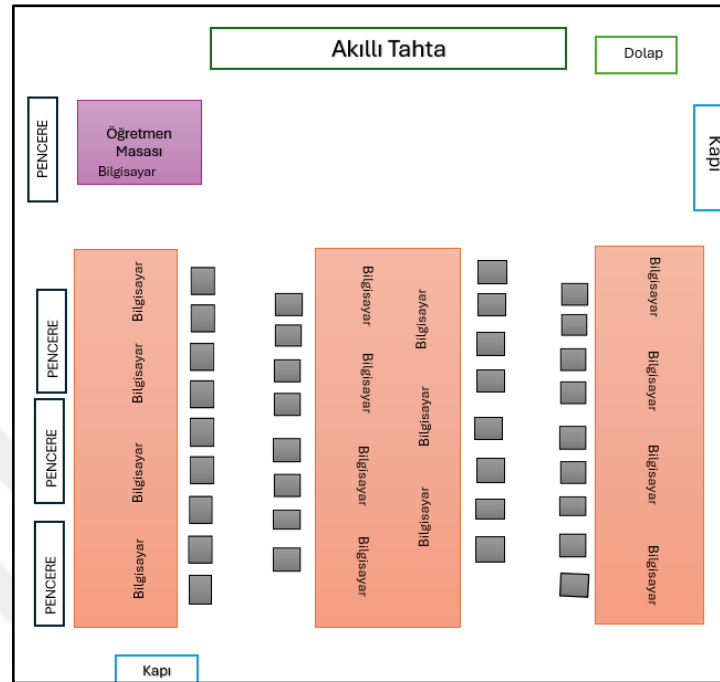
Şekil 3.5

Kontrol Grubu Sınıfının Krokisi



Şekil 3.5’te krokisi yer alan 7B sınıfı okul ek binası giriş katında yer almaktadır. Sınıfta 1 adet öğretmen masası, 15 adet öğrenci sırası, 4 adet pencere, 1 adet sınıf panosu, 1 adet askılık bulunmaktadır. Deneysel uygulamalarda deney gruplarının kullandıkları bilgisayar laboratuvarının krokisine Şekil 3.6’da yer verilmiştir.

Bilgisayar Laboratuvarının Krokisi



Şekil 3.6'da araştırmann yürütüldüğü bilgisayar laboratuvarının fiziksel düzeni görölmektedir. Okulda bir adet bilgisayar laboratuvarı yer almaktadır. Okulun ana binasında öğretmenler odası karşında yer alan bu bilgisayar laboratuvarında biri öğretmen masasında olmak üzere 16 adet bilgisayar, 4 adet pencere, 1 adet akıllı tahta, bir adet dolap bulunmaktadır. Sınıfın ön cephesinde akıllı tahta, hemen solunda ise öğretmen masası ve öğretmen bilgisayarı yer almaktadır. Sol cephede 4 adet pencere, sağ ön köşede ise bir adet dolap ve kapı bulunmaktadır. Öğrenci bilgisayarları, üç sıra hâlinde yerleştirilmiş uzun masalar üzerine konumlandırılmıştır. Deneysel uygulamalar öncesi yapılan kontrollerde laboratuvardaki üç bilgisayarın düzgün çalışmadığı tespit edilmiş olup öğrenciler 12 bilgisayar üzerinde çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmamanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda veri toplama araçları nicel araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve nitel araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları olarak iki ayrı başlıkta ele alınmıştır. Nicel veri toplama aşamasında Ennis, Millman ve Tomko (1985)'nin geliştirdiği Cornell Eleştirel Düşünme Testi

(CEDTD-X) kullanılmıştır. Bununla birlikte Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerin oluşturduğu öğrenci ürünlerinin (dijital hikayelerin) değerlendirilmesinde ise Özcan, Kukul ve Karataş, (2016) tarafından geliştirilen Dijital Hikayeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise veri kaynağı olarak dijital hikâye uygulamalarına ilişkin öğrencilerin ve uygulama öğretmeninin görüşlerini alabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikâye oluşturmaya ilişkin deney gruplarından belirlenen öğrencilerin görüşlerinin alındığı açık uçlu soru formu ve araştırmacının uygulama sürecine yönelik görüş ve gözlemlerini belirlemede kullandığı araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu da kullanılmıştır. Ek olarak deneysel işlemler sırasında Bilici, (2021) tarafından hazırlanan “Öz ve Akran Değerlendirme Formu” kullanılarak nitel verilerde çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. İlgili veri toplama araçlarının içeriklerine ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

3.4.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri, katılımcıların eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve dijital hikâye üretim süreçlerini değerlendirmek amacıyla çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen Cornell Eleştirel Düşünme Testi Seviye X (CEDTD-X) kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini ve temel bilgilerini toplamak için bu araştırma kapsamında hazırlanan Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Ayrıca, öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikâyelerin niteliğini değerlendirmek amacıyla Özcan, Kukul ve Karataş, (2016) tarafından geliştirilen Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçme araçları, aşağıda ayrı başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır.

3.3.1.1 Kişisel bilgi formu

Araştırma kapsamından kullanılan Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış bir veri toplama aracıdır. Formda öğrencilerin adı-soyadı, sınıfı ve cinsiyeti gibi temel kimlik bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ailelerine ilişkin olarak anne ve baba eğitim durumları sorgulanmıştır. Bununla birlikte teknolojik altyapıya yönelik olarak

öğrencilerin evlerinde bilgisayar ve internet bağlantısı bulunup bulunmadığı ve bilgisayar kullanma becerilerine ilişkin öz değerlendirmeleri alınmıştır. Bu form ile öğrencilerin kişisel ve sosyo-ekonomik profilleri hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

3.3.1.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi

Araştırmada CEDTDX ile Deney-1, Deney-2 ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerileri ölçülmüştür. Cornell Eleştirel Düşünme Testi, 1985 yılında Ennis, Millman ve Tomko tarafından geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında testin X düzey formundan yararlanılmıştır. Testin X düzey formu, temel eğitimden üniversite seviyesine kadar geniş bir kitleye uygulanmaktadır. Toplam 71 çoktan seçmeli maddeden oluşan bu test, tümevarım yoluyla çıkarım yapma, kaynakların ve test gözleminin güvenilirliği, tümdengelimle sonuç çıkarma ile varsayımları belirleme olmak üzere dört farklı boyutu kapsamaktadır. Testin korelasyon değerleri tümevarım yoluyla çıkarım boyutu için 0.71, kaynakların ve test gözlemin güvenilirliği boyutu için 0.69, tümdengelimle sonuç çıkarma boyutu için 0.84 ve varsayımları belirleme boyutu için 0.55 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği 4-8. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen 6 çalışmada 0.36 ile 0.64 arasında bulunmuştur (Ennis vd., 2005'ten aktaran. Akar, 2007). Özensoy, (2011) testin güvenilirliğinin Cronbach alpha (Cronbach α) katsayısını .68 olarak hesaplamıştır.

Testin zamanla ne kadar tutarlı olduğunu değerlendirmek için test-tekrar test güvenilirliği, katılımcıların ilk ve ikinci uygulamalardan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon incelenerek belirlenmiştir. Testin ilk ve son uygulamaları arasında dokuz haftalık bir süre bulunmaktadır. Kontrol grubuna herhangi bir deneysel işlem uygulanmadığı için bu gruptan elde edilen veriler, testin zamana bağlı tutarlılığını değerlendirme açısından uygun görülmüştür. Ön test ve son test puanları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı $r = ,76$ şeklinde hesaplanmıştır. Bu değer, testin zaman içerisinde yüksek düzeyde güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

CEDTD-X Türkiye de yasal sahibi olan Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık şirketinden temin edilmiştir. Testler uygulandıktan sonra tekrar satın alındığı şirkete gönderilmiş olup, söz konusu şirket tarafından testlerin okunması yapılarak sonuçların Excel formatında şirketten teslim alınmıştır. Bu araştırmanın tüm verilerinin analizleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.3. Dijital hikayeler için dereceli değerlendirme ölçeği

Deneysel uygulama sürecinde ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin (oluşturulan dijital hikayelerin) değerlendirilmesi amacıyla Özcan, Kukul ve Karataş, (2016) tarafından geliştirilmiş “Dijital Hikayeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği”nden ölçeğin kullanım izinleri alınarak yararlanılmıştır. Bu doğrultuda deney gruplarında oluşturulan dijital hikâye ürünleri her bir dijital hikâye etkinliğinin ardından uygulama öğretmeni ve araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Ölçek, planlama, üretim ve paylaşım olmak üzere 3 ana başlıktan oluşmaktadır. Öleekten elde edilebilecek maksimum puan 42 olup, ölçeğin puanlanmasında 3 puan – Mükemmel, 2 puan – İyi, 1 puan – Zayıf, 0 puan – Kötü olarak belirtilmiştir (Özcan, Kukul ve Karataş, 2016).

3.4.2 Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalar, tek bir mutlak gerçeklikten ziyade, bağlama ve araştırmacının yorumuna bağlı olarak şekillenen çoklu gerçekliklerin var olduğunu savunan ve bu bakış açısıyla konumlanan bir yöntem, yaklaşım ya da teknik olarak tanımlanır (Yin, 2011). Araştırmanın nitel verileri, öğrencilerin dijital hikâye üretim sürecine ve bu sürecin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisine ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla çeşitli araçlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin ve uygulama öğretmenin sürec hakkındaki düşüncelerini anlamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Uygulama süreci boyunca yapılan gözlemler, araştırmacı gözlem notları ve video kayıtları aracılığıyla belgelenmiştir. Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreciyle ilgili deneyimlerini daha ayrıntılı şekilde yansıtabilmek amacıyla açık uçlu soru formu ile görüşleri alınmıştır. Ayrıca, öğrencilerin hem kendi ürünlerini hem de arkadaşlarının ürünlerini değerlendirmelerine olanak tanıyan öz ve akran değerlendirme formları sürece dâhil edilmiştir. Bu araçlar, aşağıda alt başlıklar hâlinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Görüşme, insanların bir konu hakkında ilgili deneyimlerini, düşüncelerini belirlemek neyi ve nasıl algıladıklarını anlamak için onlarla sözlü iletişime geçerek uygulanan bilgi toplama tekniğidir (Seidman, 2006). Patton’a (2014) göre, doğrudan gözlemlenemeyen durumları ortaya çıkarmak amacıyla insanlarla görüşme yapılır. Bu araştırmada deneysel

işlemin tamamlanmasının ardından Deney-1 ve Deney-2 gruplarından gönüllü olan öğrencilerle ve uygulama öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sekiz sorudan oluşan öğrenci görüşme formu; Deney-1 grubundan on dört ve Deney-2 grubundan on dört olmak üzere toplam 28 öğrenci ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, her bir katılımcıdan belirli verilerin toplandığı, açıklığa kavuşturulması beklenen, esnek soruların yer aldığı, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntılarını barındırmayan görüşmelerdir (Merriam, 2018, s. 87). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı önceden hazırlanan soruları kullanır ancak görüşme sırasında esneklik sağlayarak soruları yeniden düzenlemeye ve tartışmaya izin verir. Bu esneklik ise nitel araştırma için önemlidir çünkü derinlemesine ve anlamlı bilgi alınmasına olanak tanır (Ekiz, 2020, s. 70). Bu çalışmada, son testlerin uygulanmasının ardından deneysel uygulama süreci hakkında daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak, süreci değerlendirmek, detaylı incelemelerde bulunabilmek ve araştırma kapsamındaki nicel sonuçları nitel verilerle daha iyi açıklayabilmek adına yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın incelenmiş ve konuların kapsamı ve sınırları belirlenmiştir. Ayrıca alanyazındaki örnek araştırmalar incelenmiş ve araştırmalardaki ortak temalardan yola çıkılarak bir görüşme planı yapılmıştır. Soruların biçimi ve içeriğini oluşturmaya yönelik olarak da akademik kaynaklar taranmış ve sorular kurgulanmıştır. Geliştirilen formlarda öğrenci soruları ilk aşamada 10 soru, öğretmen soruları ise ilk aşamada 8 soru olarak tasarlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen ve öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşmeler yapılmadan önce uzman görüşlerine (2 sosyal bilgiler öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve nitel araştırma deneyimine sahip ve daha önceden yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirmiş 4 akademisyen) sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formlarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda sorular yenilenmiş, öğrenci görüşme formunda soru sayısı 8, öğretmen görüşme formunda ise soru sayısı 6 olarak belirlenmiştir.

Görüşme soruları katılımcılara uygulanmadan önce formlarda yer alan soruların kullanılabilirliği açısından pilot uygulamaları da yapılmış, bu aşamada sorunların anlaşılabilirliği ve öğrenci düzeyine uygunluğu gibi özellikleri test edilmiştir. Tüm kontrollerin ve gerekli düzeltmelerin ardından formlara son hali verilerek kullanılmaya hazır hale getirilmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmeni ve deney grubunda yer

alan öğrencilere uygulanmak üzere iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Deneyisel uygulama sonunda kullanılan öğrenci görüşme formuna EK-7’de, öğretmen görüşme formuna ise EK-8’de yer verilmiştir.

Öğrenci görüşme formu, deneyisel uygulamaya katılan öğrencilerin dijital hikâye anlatımı (DHA) etkinliklerine ilişkin deneyimlerini, algılarını ve süreç değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış nitelikteki bu form, uygulamanın tamamlanmasının ardından öğrencilere yöneltilmiş ve bireysel görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Söz konusu formda yer alan sorular, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımına yönelik tutumlarını, etkinliklerin dersin işlenişine ve kendi öğrenme süreçlerine etkisini, dijital hikâye oluşturma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve edindikleri becerileri değerlendirmelerine imkân tanımaktadır. Ayrıca, iş birliği, iş bölümü, planlama, yazma, senaryolaştırma, dijital üretim ve sunum gibi sürecin her aşamasında öğrencilerin nasıl çalıştıklarını ve bu aşamalara ilişkin görüşlerini derinlemesine açıklamaları beklenmiştir. Bu sayede, DHA uygulamasının öğrenciler üzerindeki bilişsel, sosyal ve duyuşsal etkileri çok yönlü bir biçimde analiz edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen görüşme formu, deneyisel uygulamayı yürüten uygulama öğretmenin dijital hikâye anlatımı (DHA) sürecine ilişkin görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen görüşme, yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla yapılmıştır. Formda yer alan açık uçlu sorular; öğretmenin sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımına dair genel tutumunu, uygulamanın dersin işleyişine etkisini, avantaj ve dezavantajlarını, öğrencilerin yaşadığı zorlukları, DHA’nın eleştirel düşünme becerilerine katkısını ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları kapsamlı biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede, dijital hikâye uygulamasının öğretim sürecine ve öğrencilerin bilişsel gelişimine olan etkileri öğretmen perspektifinden değerlendirilmiştir.

Görüşmeler, deneyisel uygulama sonrasında birer kez gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin, görüşme yapmaya uygun olan yerlerde ve zamanlarda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda uygulama okulu içinde sessiz bir ortam oluşturmak nedeniyle görüşmeler ders saatlerinde gerçekleştirilmiş olup okul kütüphanesi ve öğretmenler odası görüşme yerleri olarak tercih edilmiştir. Görüşmeler, deney gruplarında yer alan ve görüşmeye gönüllü olduklarını belirten öğrenciler arasından, velilerinin izin formu ve katılımcı onam formları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu

doğrultuda Deney-1 ve deney-2 grubu öğrencileri arasından (Deney-1 grubundan 14 öğrenci, Deney-2 grubundan 14 öğrenci) toplamda 28 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden sonra uygulama öğretmeni ile de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmelerde katılımcıların izni alınmış ve görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Görüşmelerde sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen dijital hikâye uygulamalarının eleştirel düşünme üzerindeki etkilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Deney gruplarındaki öğrenciler ve uygulama öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelerin süre ve ortamlarına ait bilgileri Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Ortam ve Görüşme Süreleri

Katılımcı	Katılımcı Türü	Grubu	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1	Öğretmen	-	Kütüphane	32'16''
2	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	12'10''
3	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	14'06''
4	Öğrenci	Deney-1	Öğretmenler Odası	16'10''
5	Öğrenci	Deney-1	Öğretmenler Odası	10'12''
6	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	13'31''
7	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	15'25''
8	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	14'25''
9	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	16'03'
10	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	09'56'
11	Öğrenci	Deney-1	Öğretmenler Odası	10'18''
12	Öğrenci	Deney-1	Öğretmenler Odası	13'31''
13	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	11'19''
14	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	07'05''
15	Öğrenci	Deney-1	Kütüphane	11'10''
16	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	14'06''
17	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	09'19''
18	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	11'18''
19	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	13'31''
20	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	16'25''
21	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	12'05''
22	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	17'03'

[Tablo 3.3 (Devam) *Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Ortam ve Görüşme Süreleri*]

23	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	13'41''
24	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	10'28''
25	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	08'31''
26	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	12'19''
27	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	10'25''
28	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	13'10''
29	Öğrenci	Deney-2	Kütüphane	08'06''

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere görüşmeler okul kütüphanesi ve öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Kütüphanede 1 uzun çalışma masası yer almakta ve masanın etrafında ve 12 adet sandalye bulunmaktadır. Uygulama öğretmeni ile görüşme 16.05.2022 tarihinde gerçekleştirilmiş ve 32'16'' sürmüştür. Öğrenciler ile görüşmeler ise 16.05.2022-18.05.2022 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin kaydı ise araştırmacı tarafından alınan özet niteliğindeki notlar ve katılımcıların velileri ve kendilerinden alınan izinler doğrultusunda ses kayıt cihazı aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.2.2 Gözlem formu ve video kayıtları

Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında 72 ders saati gözlem yapılmıştır. Araştırmanın asıl uygulama sürecinde deney-1, deney-2 ve kontrol grubunda 8 hafta olmak üzere araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış ve gözlem formu kullanılarak gözlem notları tutulmuştur. Gözlem sırasında araştırmacı, notlar alırken yanı sıra ses kayıt cihazları, kameralar ve benzeri ekipmanları kullanarak bilgi kaydeder, ancak, bu elektronik cihazlar kullanılmadan önce test edilmelidir ve hangi durumlarda hangi ekipmanın kullanılacağı önceden belirlenmelidir (Sözer ve Aydın, 2020 s. 258-259). Araştırmacı, gözlemlerini sınıf içindeki en arka sıraya oturarak gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada gözlem formu yanında kamera ile video kaydı da alınmıştır. Kayıtların süresi ise toplamda 2880 dakika olmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan kamera Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bu araştırma için kullanılmak üzere temin edilmiştir. Derslerde kamera kullanımına ilişkin okul idaresinden ayrıca izin alınmış ve derslerde kamera kullanılmasından önce uygulama öğretmeni ile öğrencilerin de rızaları alınmıştır.

Creswell'e (2007, s.130) göre araştırmacı, nitel araştırma yaklaşımlarında gözlem yaparken beş rolde de olabilir:

- Araştırmacının sahanın tam anlamıyla bir parçası olduğu tam katılımcı rolü
- Araştırmacının ortamdaki kişiler tarafından görülmeden ve fark edilmeden yaptığı katılımcı olmayan gözlemci rolü
- Araştırmacının gözlemci rolünden çok, katılımcı olarak daha ön planda olduğu gözlemci olarak katılımcı rolü
- Araştırmacının katılımcı rolünden çok, gözlemci olarak daha ön planda olduğu ve araştırmasına yönelik verileri topladığı katılımcı olarak gözlemci rolü
- Araştırmacının öncelikle dışarıdan, daha sonra ise içeriden veri topladığı gözlemci rolü

Bu çalışmada araştırmacı katılımcı rolden ziyade, bir gözlemci olarak araştırmada bulunmuş, sadece süreci dışarıdan izlemiş, bu süreçte öğrenci davranışlarını, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve uygulamanın doğal akışını gözlemlemiştir. Bu bağlamda araştırmacı, uygulama sürecine doğrudan müdahil olmadan, süreci doğal akışı içinde gözlemlemiş ve veri toplamıştır. Bu rolün tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmacının tarafsızlığını koruyarak, uygulama ortamındaki etkileşimleri ve katılımcıların davranışlarını daha nesnel ve detaylı şekilde gözlemleyebilmesidir.

Bu araştırma kapsamında deney gruplarında gerçekleştirilen gözlemlerde, yapılan etkinlikler süresince uygulama öğretmenin dersi nasıl işlediği, yapılan uygulamalara yönelik öğrencilerin tepkileri ve davranışları araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna not edilmiştir. Ayrıca araştırmacı, etkinlikler süresince karşılaşılan bazı teknik aksaklıklar veya sorunlar durumunda uygulama öğretmeni ve öğrencilere destek sağlamıştır. Bu şekilde, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın kontrol grubunda ise uygulama öğretmenin deneysel uygulamanın etkisinde kalıp kalmadığı, kontrol grubunda herhangi bir karıştırıcı değişkenlerde bulunup bulunulmadığı vb. durumların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan kontrol grubunda yapılan gözlemlerde, deneysel uygulama ve etkinliklere yönelik herhangi bir müdahale yapıp yapılmadığına dikkat edilmiştir. Böylece kontrol grubunda gerçekleştirilen gözlemlerle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının kullandığı gözlem formu Ek-9'da verilmiştir.

3.3.2.3 Dijital hikâye oluşturmaya ilişkin öğrenci görüşleri açık uçlu soru formu

Dijital hikâye uygulamalarına ilişkin detaylı veri toplamak, gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeleri destekleyebilmek ve deneysel süreçte yer alıp ancak yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmayan öğrencilerin de görüşlerini alabilmek amacıyla dijital hikâye oluşturmaya ilişkin öğrenci görüşlerini belirleme formu dönem içinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form, yarı yapılandırılmış görüşmelerin tamamlanmasından sonra görüşmelerin yapıldığı 28 öğrenciye uygulanmıştır. Form, hikayelerin nasıl planlandığı, hikayelerin bakış açısına, kahramanlara, yer, zaman, vb. unsurlara nasıl karar verildiği, olay akışının nasıl düzenlendiği, dijital içeriklerin (görsel, ses, müzik, vb.) nasıl belirlendiği gibi açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacının kullandığı dijital hikâye oluşturmaya ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlendiği açık uçlu soru formu Ek-10'da verilmiştir.

3.3.2.4 Öz ve akran değerlendirme formu

Öğrencilerin kendi ve arkadaşlarının uygulama süreçlerini değerlendirebilmesi için “öz ve akran formu” kullanılması belirlenmiştir. Formun belirlenebilmesi için öncelikle literatür ilgili konuda taranmış ve Bilici, (2021) tarafından hazırlanmış “Öz ve Akran Değerlendirme Formu'na” ulaşılmıştır. Ulaşılan form, araştırmanın amaç ve işleyişine uygun olması nedeniyle araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Formun bu çalışmada uygulanabilmesi için öncelikle e-posta yoluyla kullanım izni alınmış ve her bir dijital hikâye oluşturma etkinliği ardından bu form öğrencilerin dağıtılarak, öğrencilerin hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmeleri sağlanmıştır. Formun puanlaması 0=yok, 1=az, 2=biraz, 3=önemli derecede, 4=üst düzeyde şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında DHA sürecinin sunum aşamasının sonunda, Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerin hem kendi hem de grup arkadaşlarının form üzerinde belirlenen on davranışsal ölçüt üzerinden 0'dan 4'e kadar puanlayarak değerlendirmeleri istenmiştir. Söz konusu ölçütler; araştırmaya katkı, iş birliği, görev paylaşımı, sunumda yer alma, olumlu iletişim kurma gibi grup çalışmalarını destekleyici becerilere odaklanmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan öz ve akran değerlendirme formu Ek-11'de verilmiştir.

3.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecine yönelik bilgiler aşağıda pilot uygulama ve deneysel işlem süreci olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

3.5.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın deneysel uygulamasından önce ders planlarının uygulanabilirliğini görebilmek, eksik yönlerini belirleyerek geliştirebilmek ve görüşme sorularının anlaşılabilirliğini sağlayabilmek amacıyla pilot uygulamalar yapılmıştır. Üç haftalık bir süreçte tamamlanan pilot uygulama 07.02.2022 ile 25.02.2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Pilot uygulama deneysel uygulamanın yapılacağı okulda, asıl deneysel çalışmada yer alan Deney-1, Deney-2 ve kontrol gruplarının dışındaki farklı bir şubede yer alan 7/E sınıfında toplamda dokuz ders saati içerisinde tamamlanmıştır. Pilot uygulamaya, araştırmanın asıl uygulamasında yer alan uygulama öğretmeninden farklı bir sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Uygulama öncesinde pilot uygulama sınıfında yapılacak etkinliklere ve ders planlarına yönelik öğretmenle görüşme yapılmış ve kendisinin de önerileri dikkate alınarak araştırmacının gözlemci olduğu pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde öğrenciler, yürütülen çalışmalara istekli bir şekilde katılmış ve kendilerine verilen etkinlikleri tamamlamışlardır. Uygulamanın ilk haftasında sınıf mevcudu 28 öğrenci olarak kaydedilmiş, ancak 3 öğrencinin derse katılmadığı belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce dijital hikâye öğrencilere tanıtılmış, nasıl oluşturulacağı hakkında tanıtımlar yapılmış, dijital hikâye örnekleri öğrencilere gösterilmiştir. Pilot uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğrenciler dört kişiden oluşan yedi gruba ayrılmışlardır. Bu gruplardan üçü Storyjumper programını kullanarak diğer iki grup ise Microsoft PowerPoint kullanarak dijital hikayelerini üretmişlerdir. Pilot uygulama süresince her bir grup yalnızca bir dijital hikâye hazırlamış ve sunmuştur. Dijital hikâye anlatımı süreci; uygulamanın yapıldığı sınıfta öğrencilerin senaryolarını planlayıp yazmaları, ardından bilgisayar laboratuvarında bu senaryoları belirlenen program aracılığıyla görsel, işitsel ve metin öğeleriyle birleştirerek seslendirmeleri ve son olarak sınıfta dijital hikâyelerini sunmaları olmak üzere üç temel aşamadan oluşmuştur. Araştırmacı, dijital hikâye anlatımı sürecine gözlemci olarak

katılmış ve öğrencilerin etkinliklere istekli ve ilgili bir şekilde katıldıklarını gözlemlemiştir.

3.5.2. DeneySEL İşlem Süreci

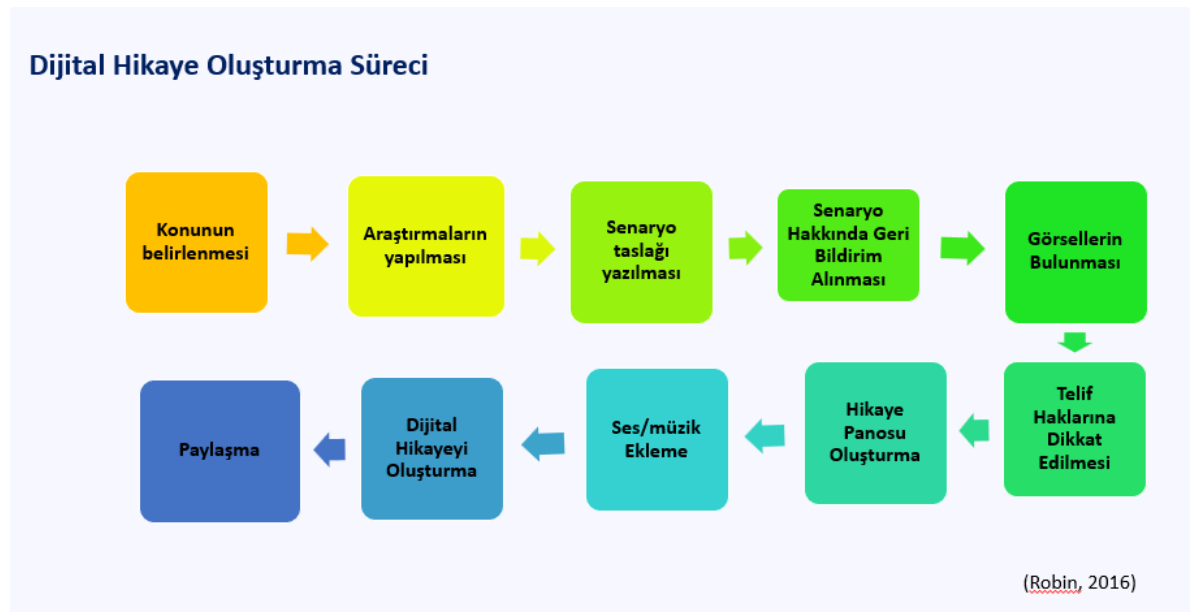
Pilot çalışmanın tamamlanmasının ardından asıl uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. DeneySEL uygulamalara başlamadan önce okul müdürü, müdür yardımcıları, uygulama öğretmeni ve bilişim teknolojileri öğretmenleri ile ayrı ayrı görüşülmüş ve araştırmanın izinleri ile araştırma süreci detaylı biçimde kendilerine anlatılmıştır.

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından derste yapılacak etkinliklere yönelik bilgilendirilmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından dijital hikâye anlatımına yönelik bir sunu hazırlanmış ve uygulamanın gerçekleştirileceği Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilere dijital hikâye oluşturmaya ilişkin bilgi verilmiştir. Bu aşamada araştırma sürecinde deney gruplarına bağımsız değişken olan dijital hikâye anlatımı tanımlanmış ve dijital hikâye oluşturma süreci açıklanmış, dijital hikâyeler oluştururken nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin süreçler ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ardından sürecin ilk haftalarında konu anlatımına başlanmış konuyla ilgili daha önce araştırmacı tarafından hazırlanmış iki dijital hikâye örneği öğrencilere gösterilmiştir. İkinci hafta araştırmacı bilgisayar laboratuvarında konu ile ilgili örnek bir senaryonun nasıl dijital hikâye olarak oluşturulacağına yönelik örnek çalışma gerçekleştirmiştir. Bu aşamada Deney-1 grubu öğrencilerine StoryJumper uygulaması, Deney-2 grubu öğrencileri ise PowerPoint aracılığıyla dijital hikâye oluşturma örneği sunulmuştur. Ayrıca bu aşamada araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin süreçte kullanacakları araçları daha kolay öğrenmeleri için ekran görüntüleri içeren kılavuz niteliğinde ve adım adım dijital uygulamanın nasıl yapılacağını içeren yönergeler Deney-1 ve Deney-2 gruplarında yer alan öğrencilerle paylaşmıştır. İlgili yönergeler EK-13 ve EK-14 verilmiştir. Bu aşamada hem uygulama öğretmenin hem de öğrencilerin süreçte bilgisayar kullanımından kaynaklanabilecek sorunların önüne geçilmek de amaçlanmıştır. Verilen eğitimle öğrencilerin dijital hikâye anlatımına dair temel kavramları, araçları ve teknikleri öğrenmeleri; senaryo oluşturma ve görsel-işitsel materyalleri etkili biçimde kullanma becerilerinin geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bununla birlikte söz konusu eğitim sürecinde bilgisayar laboratuvarının teknik açıdan altyapısı da tekrar gözden geçirilmiş, internet bağlantısı, bilgisayarların çalışabilirliği ve gerekli

yazılımların kurulu olup olmadığı da kontrol edilmiştir. Ayrıca süreç boyunca teknik bir sorun yaşanmaması adına okul idaresi ve bilişim öğretmeniyle koordineli bir şekilde çalışılmıştır. Sürecin sağlıklı ilerlemesi amacıyla uygulama öğretmenin de dijital hikâye oluşturma sürecine ve kullanılacak programlara yönelik bilgi sahibi olması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda uygulama öncesinde öğretmene hem Storyjumper hem de PowerPoint ile dijital hikâye oluşturma süreci hakkında bilgilendirme yapılmış, örnek çalışmalar üzerinden uygulamalı gösterimler sunulmuştur. Ayrıca araştırmacı ile uygulama öğretmeni arasında süreç boyunca düzenli olarak bilgi alışverişi sağlanmış, karşılaşılan sorunlara birlikte çözüm üretilmiştir. Öğrenciler 3. haftadan itibaren kendi dijital hikayelerini oluşturmaya başlamışlar ve toplamda 8 hafta süresince dijital hikâye oluşturma etkinliklerine aktif olarak katılmışlardır. Deney gruplarında verilen dijital hikâye oluşturmaya ilişkin eğitimde kullanılan bilgilere Şekil 3.7 ve Şekil 3.8 de örnekler verilmiştir.

Şekil 3.7

DeneySEL İşlem Öncesi Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine İlişkin Öğrencilere Sunulan Bilgiler-1



Şekil 3.8

Deneyisel İşlem Öncesi Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine İlişkin Öğrencilere Sunulan Bilgiler-2



Şekil 3.7’de dijital hikâye oluşturma sürecinin temel adımları sistematik biçimde sunulmuştur. Deneyisel uygulama öncesinde, öğrencilerin bu süreç hakkında temel bilgi sahibi olmaları amaçlanmış ve dijital hikâye anlatımı konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu tanıtım sürecinde öğrencilerin özellikle DHA sürecinde konunun belirlenmesi hikâye senaryolarının yazılması, dijital hikâyenin oluşturulması ve sunumu/paylaşımı konularında bilgiler edinmesi sağlanmıştır. Bu tanıtım ile, öğrencilerin kendi dijital ürünlerini hazırlamaya başlamadan önce dijital hikâye üretiminin oluşum aşamalarını kavramaları hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, Şekil 3.8’de yer verilen görsel aracılığıyla, öğrencilere dijital hikâye oluştururken hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiği sunulmuştur. Öğrencilere bu öğeler sunulurken, özellikle hikâyenin etkileyici bir bakış açısına sahip olması, izleyicinin ilgisini çekecek bir soruyla başlaması ve duygusal içerik barındırması gerektiği vurgulanmıştır.

3.5.3. Deneyisel uygulama planı

Araştırma kapsamında oluşturulan deneyisel uygulama planı, 28 Şubat ile 18 Mayıs 2022 tarihleri arasında, haftada 3 ders saati olarak yürütülen Sosyal Bilgiler dersinde, Deney-1

ve Deney-2 gruplarında gerçekleştirilen dijital hikâye anlatımına (DHA) dayalı öğretim sürecini içermektedir. Uygulama sürecinde Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrenciler, belirlenen kazanımlar doğrultusunda dijital hikâye anlatımı yöntemine dayalı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte her iki deney grubunda da öğrenciler iş birliği ve grup çalışması halinde toplamda iki adet dijital hikâye üretmiştir.

Deneysel uygulama süreci temelde (1) Planlama ve yazma, (2) Dijitale dönüştürme ve (3) Sunum olmak üzere üç temel uygulama aşaması üzerine yapılandırılmıştır. Öğrencilerin kendi dijital hikayelerini üretmeye başladıkları sürecin ilk aşamasında; senaryo kurgulama, olay örgüsünü planlama ve yazma oluşturma ve ilgili kazanımla bağlantılı içeriği üretme şeklinde çalışmalar yapmışlardır. Sonraki süreç bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirmiş olup, öğrenciler hazırladıkları hikâye senaryolarını dijital ortama aktarmışlar ve bu süreçte dijital metin, görsel, ses kullanmışlardır. Daha sonraki süreç tekrar sınıf ortamında gerçekleşmiş, öğrenciler oluşturdukları dijital hikâyeleri akıllı tahtadan yansıtarak sunmuştur. Sunumların tamamlanmasının ardından hem hikayeler hem de süreçteki öğrenci performansları değerlendirilmiştir.

Deneysel uygulama sürecine ilişkin haftalık planlamalar Tablo 3.4’te ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.4

Deneysel Uygulama Süreci

Hafta Tarih Aralığı	Deney-1 Grubu (Storyjumper) İşlemleri	Deney-2 Grubu (PowerPoint) İşlemleri	Kontrol Grubu İşlemleri
Hafta-1 28 Şubat – 4 Mart	• Kişisel bilgi formu doldurulur. • Ön test uygulanır. • Dijital hikâye anlatımı süreci tanıtılır. Örnek dijital hikâye izlenir ve çözümlemesi yapılır. • DHA’ya dönüşüm süreci adım adım gösterilir.	• Kişisel bilgi formu doldurulur. • Ön test uygulanır. • Dijital hikâye anlatımı süreci tanıtılır. Örnek dijital hikâye izlenir ve çözümlemesi yapılır. • DHA’ya dönüşüm süreci adım adım gösterilir.	• Kişisel bilgi formu uygulanır. • Ön test uygulanır. • Konu anlatımı

[Tablo 3.4 (Devam) *Deneyisel Uygulama Süreci*]

Hafta-2 7 – 11 Mart	• Dijital hikâye anlatımı ve Storyjumper tanıtımı yapılır. • Örnek dijital hikâyeleri incelenir. • Çalışma grupları oluşturulur. • İlk dijital hikâye için senaryo konusunu belirlenir. • Bilgisayar laboratuvarında konu ile ilgili örnek bir senaryo gösterilir.	• Dijital hikâye anlatımı ve PowerPoint ile hikâye üretme süreçlerinin tanıtılması yapılır. • Örnek hikâyelerin incelenmesi yapılır. • Çalışma grupları oluşturulur. • İlk hikâye için senaryo konusu belirlenir. • Bilgisayar laboratuvarında konu ile ilgili örnek bir senaryonu gösterilir.	• Mevcut öğretim programı doğrultusunda ders işlenmesi • Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı
Hafta-3 14 – 18 Mart	• İlk hikâye için senaryo yazımı (grup çalışması) • Hikâye akışının planlanması • Öğrenciler ilk dijital hikâyelerinin senaryolarını bireysel olarak yazar. • Öğretmen rehberliğinde yapı, dil ve içerik açısından kontrol edilir. • Öğretmen rehberliğinde geri bildirim alınması ve düzenleme yapılması	• İlk hikâye için senaryo yazımı (grup çalışması) • Hikâye akışının planlanması • Öğrenciler ilk dijital hikâyelerinin senaryolarını bireysel olarak yazar. • Öğretmen rehberliğinde yapı, dil ve içerik açısından kontrol edilir. • Öğretmen rehberliğinde geri bildirim alınması ve düzenleme yapılması	• Kazanımlara yönelik konu anlatımı ve soru-cevap çalışmaları

Hafta-4 21 – 25 Mart	• Storyjumper’da dijital hikâyeye dönüştürme çalışması yapılır. • Öğrenciler yazdıkları senaryoları bilgisayar laboratuvarında dijital hikâyeeye dönüştürmeye başlar. • Seslendirme, görsel seçimi, müzik ekleme çalışmaları yapılır.	• PowerPoint sunusunda hikâye sayfalarının oluşturulması yapılır. • Öğrenciler yazdıkları senaryoları bilgisayar laboratuvarında dijital hikâyeeye dönüştürmeye başlar. • Seslendirme, görsel seçimi, müzik ekleme çalışmaları yapılır.	• Öğrenci sunumları ve öğretmen geri bildirimi gerçekleştirilir.
Hafta-5 28 Mart – 1 Nisan	• Tamamlanan dijital hikâyelerin sınıf ortamında (akıllı tahtadan yansıtılarak) sunulması gerçekleştirilir. • Diğer gruplardan gelen geri bildirimlerin alınması yapılır. • Öz ve akran değerlendirme formları uygulanır	• Tamamlanan dijital hikâyelerin sınıf ortamında (akıllı tahtadan yansıtılarak) sunulması gerçekleştirilir. • Diğer gruplardan gelen geri bildirimlerin alınması yapılır. • Öz ve akran değerlendirme formları uygulanır	• Öğrencilerle konu tekrarları ve uygulama etkinlikleri
Hafta-6 4 – 8 Nisan	• İkinci DHA için senaryo konusu belirlenir. • Storyjumper üzerinden yeni hikâye planlaması yapılır • Hikâye taslağı oluşturulur • Öğretmen rehberliğinde geri bildirim alınır.	• İkinci DHA için senaryo konusu belirlenir. • PowerPoint aracılığıyla yeni hikâye planlaması yapılır • Hikâye taslağı oluşturulur • Öğretmen rehberliğinde geri bildirim alınır.	• Ünite değerlendirme sınavı ve genel tekrar çalışmaları

Hafta-7 18 – 22 Nisan	- Hikâye senaryosunun dijital ortama aktarılması yapılır. - İkinci DHA için laboratuvar çalışmaları yapılır. - Öğrenciler seslendirme, görsel materyal, arka plan müzikleri ile hikâyelerini dijitalleştirir.	- Öğrenciler yazdıkları senaryoları bilgisayar laboratuvarında dijital hikâyeye dönüştürmeye başlar. Seslendirme, görsel seçimi, müzik ekleme çalışmaları yapılır. - Slaytlara metin, görsel ve sesli anlatım eklenmesi - Geçiş efektlerinin uygulanması yapılır.	Konu anlatımı ve etkinlik destekli ders uygulamaları
Hafta-8 25 – 29 Nisan	- Dijital hikâyelerin sınıf ortamında izlemesi yapılır. - Gruplar iş bölümleri hakkında bilgi verir ve hikayelerini anlatırlar.	- PowerPoint hikâyelerin sunumu yapılır. - Gruplar iş bölümleri hakkında bilgi verir ve hikayelerini anlatırlar.	Konu değerlendirme çalışmaları ve soru-yanıt uygulamaları
Hafta-9 9 – 13 Mayıs	- Dijital hikayelerin sunumları tamamlanır. - Öğretmen ve arkadaş geri bildirimini alınarak hikayeler değerlendirilir. Bu aşamada ürünlerin güçlü ve zayıf yönleri tartışılır. - Öz ve akran değerlendirme formları uygulanır	- Dijital hikayelerin sunumları tamamlanır. - Diğer gruplardan geri bildirimler alınır, dijital hikayeler değerlendirilir. Bu aşamada ürünlerin güçlü ve zayıf yönleri tartışılır. - Öz ve akran değerlendirme formları uygulanır	

Hafta-10 16-20 Mayıs	• Süreç genel olarak değerlendirilir.	• Süreç genel olarak değerlendirilir.	• Genel değerlendirme yapılır.
	• Öğrencilere ve uygulama öğretmenine süreçle ilgili görüşme formları uygulanır. • Açık uçlu soru formu uygulanır.	• Öğrencilere ve uygulama öğretmenine süreçle ilgili görüşme formları uygulanır. • Açık uçlu soru formu uygulanır.	

Tablo 3.4'te de görüldüğü gibi araştırmada üç farklı gruba yönelik bir deneysel işlem planı uygulanmıştır. Bu kapsamda Deney-1 Grubu (Storyjumper), Deney-2 Grubu (PowerPoint) ve Kontrol Grubu farklı öğretim etkinliklerine tabi tutulmuştur. Deneysel süreç boyunca haftalık olarak belirlenen hedefler doğrultusunda planlı uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Deney-1 Grubu, dijital hikâye anlatımını Storyjumper aracıyla gerçekleştirmiştir. Sürecin ilk iki haftasında öğrencilere dijital hikâye anlatımı tanıtılmış, örnek hikâyeler incelenmiş ve gruplar oluşturulmuştur. Takip eden haftalarda öğrenciler, öğretmen rehberliğinde senaryo yazımı, görsel ve metin yerleştirme, seslendirme gibi aşamalardan geçerek kendi dijital hikâyelerini üretmişlerdir. İkinci dijital hikâyenin üretimi de benzer adımlar izlenerek yürütülmüş; süreç sonunda ürünler sınıf içinde sunulmuş ve geri bildirimlerle değerlendirilmiştir. Öğrenciler her aşamada aktif olarak sürece katılmış ve ürünler ortaya koymuştur.

Deney-2 Grubu, dijital hikâye anlatımını PowerPoint sunumları yoluyla gerçekleştirmiştir. İlk haftada PowerPoint ile hikâye oluşturma süreci tanıtılmış ve gruplar oluşturulmuştur. Sonraki haftalarda öğrenciler senaryo yazımı, slayt planlama, görsel ve ses öğeleri ekleme gibi adımları takip ederek dijital hikâye sunumları hazırlamışlardır. Bu grupta da süreç boyunca öğretmen yönlendirmesiyle ürünler düzenlenmiş, sunumlar yapılmış ve grup içi geri bildirimlerle süreç desteklenmiştir. Kontrol Grubu ise mevcut öğretim programı doğrultusunda uygulanan geleneksel öğretim etkinliklerine katılmıştır. Bu grupta kazanımlara yönelik konu anlatımı, soru-cevap, etkinlik çözümü gibi yöntemler tercih edilmiştir. Ayrıca her ünitenin sonunda ünite değerlendirme ve genel tekrar çalışmaları yapılmıştır.

Uygulama, Deney-1 ve Deney-2 olmak üzere iki ayrı deney gruplarında 28 Şubat – 18 Mayıs 2022 tarihleri arasında yürütülmüştür. Toplamda 10 haftalık sürecin 3. haftasından itibaren öğrenciler dijital hikâye üretmeye başlamış ve 8 hafta boyunca her öğrenci grubu ikişer dijital hikâye hazırlamıştır. Bu süreç birinci dijital hikâye ve ikinci dijital hikâye olmak üzere iki DHA oluşturma döngüsü olarak planlanmıştır. İlk DHA sürecinin tamamlanmasının hemen ardından ikinci döngüye geçilmiş ve bu sürecin de tamamlanmasıyla deneysel uygulamaya son verilmiştir. Dijital hikâye üretme süreci planlama-yazma, dijitalle dönüştürme ve sunum aşamaları olmak üzere temelde üç aşama üzerine yapılandırılmıştır.

Uygulamanın ilk iki haftası araştırmacı tarafından yürütülmüşken, sonraki dijital hikâye oluşturmaya ilişkin süreçler uygulama öğretmeninin bu süreci devralmasıyla devam etmiştir. Araştırmacı ilk iki hafta kapsamında deney gruplarına dijital hikâye anlatımı yöntemi hakkında bilgiler vermiş, DHA hazırlama sürecini tanıtmış, örnek dijital hikâyeler göstermiştir. Araştırmacı, bu süreçte SB.7.5.1 ve SB.7.5.2 numaralı kazanımlara odaklanmış, üretim ve toprağın tarihsel önemi ile üretim teknolojilerinin toplum üzerindeki etkileri dijital hikâye teması içinde ele alınmıştır.

Uygulamanın üçüncü haftasında, öğrenciler ilk kendi senaryolarını yazmaya başlamıştır. Bu aşamada SB.7.5.3 kazanımı doğrultusunda sosyal hayatta rol oynayan kurum ve sivil toplum kuruluşlarına ilişkin öğrendiklerini bir hikâye kurgusuna dönüştürmeye çalışmışlardır. Uygulamanın dördüncü haftasında, öğrenciler bilgisayar laboratuvarında hikâyelerini dijitalleştirme sürecine geçmiştir. Bu aşamada öğrenciler öncelikle hikayelerinde kullanacakları multimedya (görseller, ses kayıtları, müzikler) karar vermişler sonrasında ilgili platformları kullanarak bunları hikayeleri ile bütünleştirmişlerdir. Beşinci haftada dijital hikâyelerin sınıf ortamında sunumu gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada hem DHA ürünlerini arkadaşlarına izlettirmiş hem de iş birliği halinde yaptıkları çalışmaya ilişkin bilgi vermişlerdir. Sunumlar, aynı zamanda akran değerlendirmesi ve dönüt verme süreçlerini içermiştir. Altıncı hafta ise öğrenciler ikinci dijital hikayelerini üretme sürecine başlamışlardır. Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu haftalarda ise, öğrenciler ikinci dijital hikâye döngüsüne devam etmişlerdir. Bu süreçte SB.7.6.1, SB.7.6.2 ve SB.7.6.3 kazanımları doğrultusunda, demokrasi kavramının tarihsel gelişimi ve Atatürk'ün demokrasiye katkılarına ilişkin senaryolar geliştirilmiş; öğrenciler bu senaryoları yeniden planlamış ve dijital ürün haline getirmiştir.

Son olarak, onuncu haftada genel değerlendirme süreci yürütülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde hem sürece ilişkin düşünceleri alınmış hem de SB.7.6.4 kazanımı kapsamında, demokrasinin uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklar tartışılmıştır.

3.5.3.1 Planlama ve senaryo yazımı

Uygulamanın bu aşamasında, öğrencilerden belirlenen ders konusuna uygun olarak kendi dijital hikâyelerini planlamaları ve bir senaryo metni oluşturmaları istenmiştir. Uygulama öğretmeni tarafından yapılan yönlendirme doğrultusunda öğrenciler öncelikle dijital hikâyede ele almak istedikleri konuya karar vermiş, sonrasında olay örgüsünü planlamışlardır. Aşağıda Görsel 3.1’de DHA’nın planlama ve yazma sürecinde sınıftan bir görüntü verilmiştir.

Görsel 3.1

Öğrencilerin Planlama ve Yazma Etkinliği Sırasındaki Görünümü



Görsel 3.1’de görüldüğü gibi sınıf ortamında öğrenciler planlama ve yazma aşaması içindeyken uygulama öğretmeni bu sürece rehberlik etmiştir. Bu aşamada yazacakları hikayelerde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri tasarımları istenmiştir. Buna ek olarak bu süreçte hikâyelerinin akıcı ve anlamlı olmasına özen göstermeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Bu süreçte uygulama öğretmeni, öğrencilerin senaryo metinlerini gözden geçirmiş ve gerekli durumlarda yönlendirme ve düzeltme önerilerinde bulunmuştur.

3.5.3.2 Senaryoların dijital hikâyeye dönüştürülmesi

Senaryo yazım sürecinin tamamlanmasının ardından ilgili senaryoların dijital ortama aktarılabilmesi amacıyla bu süreç okulun bilgisayar laboratuvarında yürütülmüştür. Bu süreçte Deney-1 grubundaki öğrenciler dijital hikâyelerini StoryJumper platformunu kullanarak hazırlarken, Deney-2 grubu ise PowerPoint programı üzerinden hazırlamışlardır. Araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan ve öğrencilere sunulan örnek yönergeler doğrultusunda öğrenciler senaryolarındaki metinleri dijital ortama aktarmıştır. Bu süreçte, öğrenciler hikayelerinin ilgili bölümlerine uygun multimedya içeriklerini taramışlar ve eklemişlerdir. Ayrıca bu aşamada hikayelerinin seslendirmelerini de gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte araştırmacı ve uygulama öğretmeni, öğrencilerin karşılaştığı teknik sorunlara müdahale etmiş ve dijital içerik üretimi sürecinde rehberlik sağlamıştır. Aşağıda Görsel 3.2’de bilgisayar laboratuvarında dijital dönüşüm sürecini yansıtan bir görüntü verilmiştir.

Görsel 3.2

Dijitale Dönüştürme Aşamasında Bilgisayar Laboratuvarının Görünümü



Uygulamalar sırasında bilgisayar laboratuvarının gürültülü bir ortama sahip olması nedeniyle, seslendirme aşamasında her öğrenci grubu sırayla öğretmenler odasına alınmış ve seslendirmelerini araştırmacının kişisel bilgisayarı üzerinden gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra elde edilen ses kayıtları, öğrencilerin hazırladığı dijital

hikâyelere entegre edilmiştir. Deney-1 ve Deney-2 gruplarında oluşturulan dijital hikâye örneklerine ilişkin görseller EK-17 ve EK-18’de verilmiştir.

3.5.3.3. Dijital hikayelerin sunulması

Bu araştırma kapsamında her bir öğrenci grubu toplam iki dijital hikâye hazırlamıştır. Uygulamanın ilk dört haftasında birinci dijital hikâye çalışmaları yürütülmüş; öğrenciler senaryo oluşturma, dijital ortama aktarma ve seslendirme süreçlerini bu süre zarfında tamamlamışlardır. İkinci dört haftalık süreçte ise her grup ikinci dijital hikâyelerini üretmiştir. Her iki dijital hikâye çalışmasının sonunda, ilgili haftalarda öğrenciler hikâyelerini sınıf ortamında arkadaşlarına ve uygulama öğretmenine sunmuşlardır. Bu aşamada gruplara sunumu nasıl gerçekleştirecekleri konusunda esneklik tanınmış; ister tüm grup üyeleri birlikte sunuma katılmış, isterse grup kendi içinde bir veya birkaç temsilci belirleyerek sunumu gerçekleştirmiştir. Sunum biçimi tamamen öğrencilerin kendi tercihlerine bırakılmıştır. Her grup, kendi hazırladığı dijital hikâyeyi akıllı tahta üzerinden sınıfa izletmiş ve dijital hikayelerini oluşturma süreçlerindeki planlamalarından ve grup çalışmalarından bahsetmişlerdir. Aşağıda Görsel 3.3’te sunum etkinliği sırasında sınıf ortamını yansıtan görüntü verilmiştir.

Görsel 3.3

Öğrencilerin Sunum Etkinliği Sırasındaki Görünümü



Sunumlar sırasında uygulama öğretmeni ve araştırmacı, öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeleri nesnel biçimde değerlendirmek amacıyla Özcan, Kukul ve Karataş (2016)

tarafından geliştirilen “Dijital Hikâyeler için Derecelendirme Ölçeği”ni kullanarak puanlama yapmışlardır. Dijital hikâyelerin sınıf içinde sunumları tamamlandıktan sonra, değerlendirme sürecine geçilmiştir. Sunumlar sırasında sınıfın diğer grupları, izledikleri dijital hikâyeler hakkında geri bildirimlerde bulunmuş; hikâyelerin güçlü yönleri ve geliştirilebilecek kısımları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece öğrenciler yalnızca kendi ürünlerini değil, arkadaşlarının çalışmalarını da eleştirel bir gözle değerlendirme fırsatı bulmuşlardır. Tüm grupların sunumlarını tamamlamasının ardından, Bilici (2021) tarafından geliştirilen “Öz ve Akran Değerlendirme Formu” öğrencilere dağıtılmıştır. Bu form aracılığıyla öğrenciler hem kendi performanslarını hem de grup arkadaşlarının sürecine katkılarını değerlendirmişlerdir. Bu aşamada hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın karma desenli yapısı nedeniyle nicel ve nitel olmak üzere iki boyutlu verileri bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz süreçleri ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.6.1 Nicel verilerin analizi

Nicel verilerin analizi için öncelikle veriler, SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programına aktarılmış ve analiz için hazır hale getirilmiştir. Veri seti düzenlendikten sonra, verilerin analizi süreçlerinde hangi testlerden yararlanılacağını belirlemek adına verilere ilişkin betimsel istatistikler ile normallik ve homojenlik varsayımları incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin dağılımları incelenmiş, dağılımın normallik değerlerine, basıklık, çarpıklık değerlerine ve Levene testi ile homojenliklerine bakılmıştır. Ayrıca deneysel uygulamalar boyunca öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikâyeler de birer öğretim aracı olarak kabul edilmiş ve derecelendirme ölçeğinden elde edilen puanlar istatistiksel değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmada, kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilen demografik ve tanıtıcı bilgilere yönelik veriler analiz edilmiştir. Bu veriler aracılığıyla, gruplar arasında herhangi bir başlangıç farkının olup olmadığını belirlemek amacıyla kategorik değişkenler karşılaştırılmıştır. Araştırmadan kişisel bilgi formundan elde edilen kategorik değişkenler

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Pearson Ki-kare (χ^2) testi uygulanmıştır. Örneğin, kişisel bilgi formunda yer alan cinsiyet değişkeni ile bilgisayar kullanma düzeyi arasındaki ilişki ki-kare testi ile incelenmiştir. Böylece, bu iki kategorik değişken arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konmuştur. Ki-kare testi, gözlenen frekanslar ile beklenen frekanslar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmeye dayalı bir analiz yöntemidir (Güngör ve Bulut, 2008). Bu araştırmada kategorik değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak değerlendirilerek sonuçların güvenilirliğine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Güngör ve Bulut (2008, s. 85) Ki-kare testinin kullanım alanlarına şu şekilde dikkat çekmişlerdir:

- İki veya daha fazla grup arasında fark olup olmadığının test edilmesinde,
- İki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinde,
- Gruplar arası homojenlik testinde,
- Örneklemden edilen dağılımın belirli bir teorik dağılıma uygunluk testinde,
- Varyansın test edilmesinde,
- Varyansla ilgili aralık tahminlerinde,
- Kontenjans katsayısının hesaplanmasında.

Deney-1, Deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formundan elde edilen kategorik değişkenlerin Ki-kare analizlerinden elde edilen bulgular, tablolar halinde ve açıklamalarıyla 4. Bölüm 'de verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla kullanılan Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X'ten (CEDTD-X) elde edilen toplam puanlar analiz sürecine dahil edilmiştir. Grupların ön test ve son test puanlarının normallik durumunu değerlendirmek amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları ile Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağıldığını kabul etmek için, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması ve Shapiro-Wilk testinin anlamlılık düzeyinin .05'ten büyük olması beklenmektedir (Huck, 2012). Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir. Ön test puanlarının karşılaştırılmasında, deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada deneysel işlemin etkililiğinin

belirlenmesinde en uygun istatistiksel işlem olan tek yönlü kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). ANCOVA, bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek ancak araştırmada incelenen faktörler dışında kalan değişkenleri kontrol altına almayı amaçlayan güçlü bir istatistiksel yöntemdir. Bu teknik, deneysel desenle kontrol edilemeyen dışsal etkileri doğrusal regresyon yoluyla gidererek, uygulanan deneysel işlemin gerçek etkisinin daha net bir şekilde ortaya konmasına olanak tanır (Field, 2009). Bu bağlamda araştırmanın son test puanlarının analizinde, ön test puanlarının etkisini kontrol etmek amacıyla Tek Yönlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır.

3.6.2 Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi ile tümevarımsal olarak veriler çözümlenmiştir. Tümevarımsal analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2021) veri toplama araçlarından elde edilen görüşler ve gözlem kayıtları yorumlanarak kodlara, kodlardan temalara, temalardan da bulgulara ulaşmada içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmada görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen verilerin kodlanmasında öncelikli olarak Deney-1 grubundaki öğrenciler için (Aycan, Tolga, Berk, Eylül, Selim, Hakan, Aslı, Çiğdem, Elif, Kuzey, Selin, Zeynep, Tan, Ali) ve Deney-2 grubundaki öğrenciler için (Tuğçe, Mert, Sarp, Emine, Taha, Ömer, Hülya, Beren, Alper, Gizem, Dilek, Mine, Cenk, Barış) şeklinde takma isimler verilmiştir. Bu metinlerdeki anlamlı cümle veya söz öbeklerinden ilgili kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar benzerlik ve farklılıkları bakımından kategorilendirilmiştir. Bu doğrultuda genel ifadelerle ulaşılarak temalar ortaya konmuştur.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik ve İnandırıcılık

Bütün araştırmalar etik ilkeler çerçevesinde geçerli ve güvenilir bilgi üretebilmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bir araştırmanın güvenilir olması araştırma tasarımı ve uygulaması aşamalarında gösterilen özenle yakından ilişkilidir (Merriam, 2018, s. 200). Bu kapsamda nicel ve nitel araştırmaların geçerli ve güvenilir olabilmesi için kendi doğalarına uygun olarak geliştirilen çeşitli stratejiler bulunmaktadır.

Geçerlilik, genel olarak bir ölçme ya da değerlendirme aracının, ele alınan konuyu ne derece doğru bir şekilde ölçbildiğini ifade eder. Bu tanım ağırlıklı olarak nicel araştırma

yaklaşımıyla ilişkilendirilse de son yıllarda geçerlilik kavramı yorumsamacı, nitel araştırma bağlamında da bilimsel araştırma sürecinin önemli bir unsuru haline gelmiştir (Arslan, 2022, s.398). Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, okuyucuların araştırmaya yönelik bütün adımların yerine getirildiğine inandırılması ile ilgilidir. Buna göre nicel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi gibi kanıtlayıcı unsurların varlığı sayısal veriler ile ifade edilmektedir (Başkale, 2016, s.23; Firestone, 1987, s. 18).

Bu araştırmada, CEDTD-X ölçeğinin kararlılığını değerlendirmek amacıyla test-tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların ilk ve ikinci uygulamalardan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerine bakılarak güvenilirlik düzeyi belirlenmiştir. Bu değer $r = ,76$ olarak hesaplanmıştır.

Nitel araştırmalarda, kavramlar sosyal olgulara dayalı olarak inşa edildiği için, bir durumun “doğru” ya da “kesin” olarak kabul edilmesinden ziyade, çalışmanın inandırıcılığı temel alınır (Glesne, 2020, s. 65). Nitel araştırmalarda, yöntemin doğasına uygun kavramsal çerçevelerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma paralel olarak, nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik kavramına karşılık olarak, literatürde inandırıcılık ve aktarılabilirlik gibi kavramlar önerilmiştir. Bu bağlamda, nicel araştırmalarda iç geçerliliğe karşılık inandırıcılık, dış geçerliliğe karşılık ise aktarılabilirlik kavramlarının geldiği ifade edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, akt. Arslan, 2022, s. 398). Guba (1981, ss. 84–86) ile Lincoln ve Guba (1985, s. 301), inandırıcılığı araştırmada güvenilirlik sağlamanın en önemli unsurlarından biri olarak görmektedir. Arslan’ın (2022, s. 398) aktardığına göre, bu inandırıcılığı sağlamak için çeşitli teknikler önerilmektedir. Bunlar arasında; araştırmacının alanda uzun süreli bulunması, düzenli gözlem yapması ve farklı veri kaynaklarından yararlanması gibi uygulamalar yer almaktadır. Ayrıca, araştırma sürecine dışarıdan bir bakış kazandıran uzman değerlendirmesi, veri toplandıkça soruları geliştirmeye yönelik olumsuz durum analizleri, ön bulgu ve yorumların verilerle ne kadar örtüştüğünü kontrol etmeyi amaçlayan referans yeterliliği ve bulguların doğrudan katılımcılarla paylaşılması yoluyla yapılan katılımcı teyidi gibi stratejiler bulunmaktadır (Arslan, 2022, s. 398).

Nitel araştırmalarda, nicel yaklaşımlardan farklı olarak araştırma bulgularının doğrudan başka durumlara genellenmesi mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ancak, nitel çalışmalarda elde edilen sonuçların benzer bağlamlara aktarılabilirliğini artırmak amacıyla, araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde betimlenmesi gereklidir (Yıldırım ve

Şimşek, 2021). Bu araştırmada genellenebilirliğe yönelik herhangi bir amaç güdülmeyen, nitel araştırma yaklaşımına uygun biçimde, elde edilen sonuçların farklı bağlam ve katılımcılar için örnek teşkil edebilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda hem katılımcıların hem de araştırmanın gerçekleştirildiği okulun özellikleri ayrıntılı biçimde tanımlanmış, araştırmanın sınırlılıkları açıkça ortaya konmuştur. Uzuner (2005)'e göre, nitel araştırmacının inandırıcılığı sağlayabilmesi için; araştırma ortamında uzun süreli bulunması, sistematik gözlemler yapması, uzman görüşlerinden faydalanması, video ve ses kayıtları tutması, farklı veri kaynaklarını karşılaştırması, katılımcı onayları alması ve kaynak yeterliliğini gözetmesi beklenmektedir. Bu araştırmada da veri toplama araçları, uzman görüşlerine sunularak değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Araştırmacı, veri toplama süreci boyunca sahada aktif bir şekilde yer almış, katılımcı gözlemci rolünde ve uzun süreli gözlemler gerçekleştirmiştir. Ayrıca, farklı veri toplama tekniklerinden (görüşmeler, gözlem formları, açık uçlu sorular, öz ve akran değerlendirme formları gibi) elde edilen veriler analiz edilmiş ve veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Bunun yanında araştırma sürecinin her bir aşaması detaylı biçimde betimlenmiştir. Elde edilen bulguların yorumlanmasında ise doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucuların süreci ve yorumları daha şeffaf bir şekilde takip edebilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların verdiği bilgilerin doğruluğunu ve araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmak için, katılımcıların paylaştığı bilgiler doğrudan kendilerine gösterilmiş ve onların görüşleri alınarak kontrol edilmiştir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmeleri desteklemek amacıyla benzer sorular içeren açık uçlu soru formu öğrencilere uygulanmış ve bu sayede yazılı görüşleri de alınmıştır. Böylece, elde edilen verilerin doğruluğu ve kapsamı artırılmak istenmiştir.

Araştırmada bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla dış denetim stratejisinden yararlanılmıştır. Dış denetim, araştırma sürecinde ulaşılan bulgu, yorum ve sonuçların gerektiğinde ham verilerle desteklenerek dışarıdan bir uzman tarafından doğrulanmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, araştırmacı veri toplama araçlarını, elde edilen ham verileri, analiz sürecindeki kodlamaları ve tuttuğu notları tez izleme komitesi üyeleriyle paylaşmış; böylece sürecin şeffaflığı ve teyit edilebilirliği sağlanmıştır. Ayrıca, bu belgeler gerektiğinde başka araştırmacılar ya da uzmanlar tarafından da incelenebilmesi için uygun şekilde arşivlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan tüm bu uygulamalar, çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini destekleyecek şekilde planlanmıştır.

3.8. Araştırma Etiği

Bu araştırmada etik kurallar doğrultusunda uygulanan önlemler şunlardır:

- Bu araştırmada, öncelikle çalışmanın uygunluğunun değerlendirilmesi için araştırma önerisi ile ölçme ve veri toplama araçları “Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu” na sunulmuş ve çalışma onayı için başvuruda bulunulmuştur. Başvuru sonucunda araştırma gerçekleştirilmeye uygun bulunmuştur (EK-1).
- Etik kurul onayı alındıktan sonraki süreçte Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla uygulama izni için başvuruda bulunulmuştur. 08/09/2021 tarihinde uygulama izni alınmıştır (EK-2).
- Araştırmada ön test ve son test olarak kullanılan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey- X (CEDTX) Türkiye de yasal sahibi olan Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık şirketi ile görüşmeler yapılmış ve testin kullanım izinleri alınarak Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğünce testlerin satın alınma işlemleri gerçekleştirilmiştir (EK-3).
- Bu araştırma, “Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi” tarafından düzenli olarak sunulan gelişme raporlarıyla takip edilip değerlendirilmiştir.
- Bu araştırmada *katılımcı onayı* alınmasına ilişkin etik ilkeler gözetilmiştir. Uygulama yapılacak okul belirlenirken, ilk olarak okul yönetimi ile görüşmeler sağlanmış ve sözlü olarak onayları alınmıştır. Sonrasında araştırma için onay alınan okulun 7. sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Uygulama öğretmeni bu aşamada belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya gönüllülük gösteren bir sosyal bilgiler öğretmeni “Öğretmen Gönüllü Katılım Onam Formu” nu imzalamıştır (EK-4). Bu formda katılımcı öğretmene, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, rahatsızlık hissettiğinde araştırmadan çekilebileceği ve gönüllü katılımının esas alındığı yönünde bilgi verilmiştir.
- Uygulama öncesinde öğrencilerle görüşülerek araştırmanın detayları paylaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin gönüllü olarak katılım göstermelerine özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinde yanıltmama ilkesine uyularak katılımcılara çalışmanın bilimsel amaçla yürütüldüğü, verilerin sadece

bu amaç doğrultusunda kullanılacağı ve istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ve onlardan alınan yazılı materyaller, gizlilik ilkesi gereği yalnızca araştırmacılar tarafından incelenmiş ve bilimsel amaçlarla kullanılmak üzere güvenli şekilde arşivlenmiştir.

- Araştırma süreci içinde sınıf içerisindeki gözlemlerde kamera kullanılacağı yönünde okul idaresine dilekçe ile bilgilendirme yapılmış ve okul idaresinin bu konudaki onayları ayrıca alınmıştır.
- Araştırma sürecinde bir diğer bilgilendirme ise, katılımcı olmasalar bile sınıf içi gözlemler sırasında kamera kayıtlarının alınacağı bilgisinin, çocukları olan velilere verilmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmanın amacı ve süreciyle ilgili detaylar “Veli İzin Onam Formu”nda açıkça belirtilmiş ve velilerden imzaları alınmıştır (EK-6). Bu formda; katılımcıların hakları, gizlilik gibi etik ilkeler ile araştırmacının iletişim bilgileri yer almaktadır. Söz konusu onam formunu 7/A sınıfından yalnızca bir veli, 7/C sınıfından ise iki veli imzalamamış; bu nedenle bu öğrenciler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.
- Bu araştırmada, “gizlilik, özel hayata saygı ve zarar görmeme” ilkeleri doğrultusunda, tüm süreç boyunca elde edilen bilgilerin gizliliğine büyük önem verilmiştir. Bu çerçevede araştırmacı, katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanmış ve birebir etkileşimlerde elde ettiği bilgileri başka katılımcılarla paylaşmamıştır. Ayrıca, araştırma verileri bilgisayarda şifrelenerek güvenli şekilde saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).
- Görüşmeler ve uygulamalar sırasında katılımcıların fiziksel ya da psikolojik olarak rahatsızlık yaşamamaları için uygun ortamlar sağlanmış, görüşmelerin süresi ve içeriği katılımcıların ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir.
- Bu araştırmada verilerin özenle toplanmasına, toplanırken ve analiz edilirken gerçeğin dışında bilgiler ve sonuçlar ortaya konulmamasına (Yıldırım ve Şimşek, 2021) dikkat edilerek “*verilere sadık kalma*” etik ilkesi gözetilmiştir. Bu kapsamda araştırma raporunun açık, doğru ve detaylı bir biçimde sunulmasına ve doğrudan alıntılara sık sık yer verilmesine özen gösterilmiştir.
- Araştırma süreci boyunca, araştırmacı tarafsız kalmaya özen göstermiş; katılımcıların düşüncelerine müdahale etmeden, herhangi bir yönlendirmede bulunmadan verileri doğal akışında toplamıştır.

- Bu araştırmada, verilerin titizlikle toplanmasına ve hem toplama hem de analiz sürecinde gerçek dışı bilgi ve sonuçlardan kaçınılmasına zen gösterilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu doğrultuda, “verilere sadık kalma” etik ilkesi gözetilmiştir. Araştırma raporunun açık, doğru ve ayrıntılı bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiş; bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir.
- Araştırma sürecinin tamamında, Anadolu niversitesi’nin etik ilke ve kurallarına bağlı kalınmıştır.

3.9 Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler

Araştırma sürecini etkileyebilecek kişisel veya profesyonel herhangi bir durumun raporda açıkça belirtilmesi, araştırmacının güvenilirliğini artıran önemli bir unsurdur (Patton, 2018). Bu çalışmada araştırmacı karşılaştığı zorlukları detaylı bir şekilde açıklayarak, araştırmanın güvenilirliğine katkıda bulunmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın başlangıcında karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri, uygulama okulunun belirlenmesi olmuştur. Araştırmacı bu süreçte gerekli izinleri aldıktan sonra Eskişehir ili merkez ilçelerinde birçok okulu ziyaret etmiş ve araştırmanın uygulanması için okul idarecileriyle görüşerek izin almaya çalışmıştır. Ancak uygulamanın uzun bir süreci kapsamı ve okul içinde üç şubede gerçekleşecek olması gibi nedenlerle başlangıçta araştırma için okul bulmakta zorlanılmıştır. Ayrıca uygulama yapılacak okulun, araştırma için teknolojik alt yapı gibi belli kriterleri de taşıması, uygulama okulunu belirleme sürecini zorlaştıran bir diğer etken olmuştur.

3.10 Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimini sosyal bilgiler eğitimi alanında tamamlamıştır. Karma yöntem araştırması kullanan araştırmacı, yüksek lisans ve doktora eğitimleri sırasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile analiz teknikleri ve karma yöntem araştırmaları derslerini almıştır. Bu çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve onaylarının alınmasına, ayrıca katılımcıların çalışma hakkında detaylı bilgilendirilerek gönüllü katılım sağlamalarına zen gösterilmiştir. Araştırma süreci boyunca okul idaresi ile sürekli iletişim halinde olunmuş ve süreç hakkında düzenli bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmacı, veri toplama sürecinin planlanması, uygulanması ve analiz edilmesinde aktif rol almıştır. Uygulama sırasında araştırmacı, deney ve kontrol gruplarının derslerinde gözlemci olarak bulunmuştur. Araştırmacı, etik ilkelere uyumun sağlanması için gerekli önlemleri almış, veri güvenliği ve gizliliğin korunması konusunda hassas davranmıştır. Araştırmanın her aşamasında bilimsel etik ilkelerine titizlikle uyulmuştur. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin sürecinde, deneysel etkinliklerin kamera ile kayıt altına alınacağı bilgisi paylaşılmış ve onay alınmıştır. Ayrıca uygulamalar başlamadan önce okul idaresine de bu durum bildirilmiş ve gerekli izinler sağlanmıştır. Araştırmanın tüm verileri ise güvenli şekilde depolanmış ve korunmuştur.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi ile elde edilen bulgular, araştırma problemleri temel alınarak sunulmuştur. Araştırmanın nicel verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular olmak üzere iki temel başlık bulunmaktadır. Bu başlıklar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

4.1. Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında sunulan bulgular, öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formundan ve CEDT-X'ten ve Dijital Hikayeler İçin Derecelendirme Ölçeği'nden elde edilmiştir.

4.1.1. Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evde internet bağlantısına sahip olma durumları, bilgisayar sahipliği durumları ve bilgisayar kullanabilme düzeyleri) arasında anlamlı farklılık durumu- ki kare testi'ne ilişkin bulgular

Bu başlıkta, “Deney-1, Deney-2 ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin deney öncesinde demografik ve teknolojik değişkenler (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, evde internet bağlantısına sahip olma durumu, bilgisayar sahipliği ve bilgisayar kullanabilme düzeyleri) açısından farklılaşıp farklılaşmadığı” sorusuna yanıt aranmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet, evde internet bağlantısına sahip olma durumları, internet kullanım sıklıkları, bilgisayar kullanabilme düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla uygulanan “Ki-Kare Bağımsızlık Testi” sonucunda elde edilen bulgular tablolar eşliğinde verilmiştir.

Çalışmada yer alan Deney-1 (A), Deney-2 (C) ve Kontrol (B) gruplarının cinsiyet açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin Ki-kare testinden elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1*Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları*

Test Türü	Ki-Kare Değeri (χ^2)	Sd	p
Pearson Ki-Kare	,161	2	,922
Olasılık Oranı (LR)	,162	2	,922
Doğrusal İlişki (LLA)	,154	1	,694

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi yapılan Pearson Ki-Kare testi sonucunda gruplar arasında cinsiyet dağılımı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, Deney-1, Deney-2 ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2(2) = 0.161$, $p = 0.922$). Elde edilen bu bulgu, cinsiyet değişkeninin gruplar arasında homojen olarak dağıldığını göstermekte ve araştırmada cinsiyetin gruplar arası farklılıkları etkileyen bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Bir diğer ifadeyle gerçekleştirilen bu deneysel çalışmada, cinsiyetin gruplar üzerinde karıştırıcı bir değişken oluşturmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının anne eğitim durumlarına ilişkin Ki-kare testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.*Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları*

Test	Ki-Kare Değeri (χ^2)	Sd	p
Pearson Ki-Kare	1,068	3	,785
Olasılık Oranı	1,069	3	,785
Doğrusal ilişki	,942	1	,332

Tablo 4.2 incelendiğinde, anne eğitim durumu ile gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Ki-Kare testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, Pearson Ki-Kare değeri 1,068, serbestlik derecesi 3 ve anlamlılık düzeyi (p) 0,785 olarak bulunmuştur ($\chi^2(3) = 1.068$, $p = 0.785$). Elde edilen bu bulgu, anne eğitim durumu ile deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını

göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının baba eğitim durumlarına ilişkin Ki-kare testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Test	Ki-kare Değeri	sd	p
Pearson Ki-Kare	,484	2	,785
Olasılık Oranı	,488	2	,784
Doğrusal ilişki	,071	1	,790

Tablo 4.3'te baba eğitim durumu ile gruplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Baba eğitim durumu ile Deney-1, Deney-2 ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2(2) = 0.484$, $p = 0.785$). Bu sonuç, baba eğitim seviyesinin gruplar arasında farklılaşmadığını göstermektedir. Yani, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba eğitim düzeyleri birbirine benzer dağılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının evde internet bağlantısına sahip olma durumlarına ilişkin Ki-kare testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Evde İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Test	Ki-kare Değeri	Sd	p
Pearson Ki-Kare	0,796	1	0,372
Süreklilik Düzeltmesi (Continuity Correction)	0,380	1	0,538
Olasılık Oranı (Likelihood Ratio)	0,794	1	0,373
Fisher's Exact Test (2 taraflı)	-	-	0,417

Tablo 4.4. verilen Evde İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu ile grup (Deney-1, Deney-2, Kontrol) arasındaki ilişki incelendiğinde, Pearson Ki-kare testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2(1) = 0,796$, $p = 0,372$). Ayrıca Fisher's

Exact testi de benzer şekilde anlamlı bir ilişki göstermemiştir ($p = 0,417$). Elde edilen bu bulgular, evde internet bağlantısına sahip olma durumunun gruplar arasında farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışmada Deney-1, Deney-2 ve kontrol grubu olmak üzere üç farklı grup yer almıştır. bu gruplarda yer alan öğrencilerin evlerinde bilgisayar sahibi olma durumlarına ilişkin Ki-kare testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Test	Ki-kare Değeri	sd	p
Pearson Ki-kare	0,796	1	0,372
Süreklilik Düzeltmesi	0,380	1	0,538
Olasılık Oranı (Likelihood)	0,794	1	0,373
Fisher Kesin Testi (Exact)	—	—	0,417

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere bilgisayar sahibi olma durumu ile deney-1, deney-2 ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Pearson $\chi^2(1) = 0,796$, $p = 0,372$). Ayrıca, Fisher Kesin Testi sonuçları da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p = 0,417$). Bu bulgu, öğrencilerin bilgisayar sahibi olma durumlarının deney ve kontrol grupları arasında farklılık yaratmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının bilgisayar kullanma düzeylerine ilişkin Ki-kare testi sonuçlarına Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6.

Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Test Türü	Ki-kare Değeri	sd	p
Pearson Ki-kare	1,810	2	0,405
Olasılık Oranı	1,817	2	0,403

[Tablo 4.6 (Devam) Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları]

Doğrusal İlişki	0,352	1	0,553
------------------------	--------------	----------	--------------

Tablo 4.6’da da görüldüğü üzere, Deney-1, Deney-2 ve Kontrol gruplarının bilgisayar kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2(2) = 1,810, p = 0,405$). Bu sonuç, üç grup arasında bilgisayar kullanma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4.1.2 Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam puanlarına ilişkin bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan ‘Deney-1, Deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Deney-1, Deney-2 ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarının normallik dağılımlarını belirlemek amacıyla basıklık-çarpıklık katsayıları ile ShapiroWilk normallik testine ait değerleri incelenmiştir. Tüm grupların betimsel istatistik ve normallik dağılımlarına yönelik ulaşılan değerler Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Grupların Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistik ve Normallik Değerleri

Testler	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk
Ön test	Deney-1	30	31,76	7,73	-,478	,480	,239
	Deney-2	30	30,03	5,88	-,302	,626	,081
	Kontrol	31	34,16	8,00	-,415	-,165	,690
Son test	Deney-1	30	39,16	9,00	-,956	-,020	,509
	Deney-2	30	38,30	8,23	-,424	,049	,967
	Kontrol	31	37,87	7,58	,094	-,293	,375

Tablo 4.7’de Deney-1, Deney-2 ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Shapiro-Wilk testi puanlarının da anlamlı ($p>.05$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan her bir grubun ön test ve son test verileri normal dağılım göstermektedir.

Araştırmada tüm grupların ön test puanlarının normal dağılım göstermesinden hareketle Levene’s testi ile dağılımların varyansının homojenliği varsayımı test edilmiştir. Levene’s testine ilişkin sonuçlar incelendiğinde Levene değerinin $L=1,105$ ve $p = 0.336$ olduğu ve bu değerinde anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu doğrultuda varyansların eşitliği şartı sağlanmıştır. Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir. Ön testlere ait sonuçların analizi için tek yönlü varyans analizi (One Way- ANOVA) kullanılmıştır. Deney grupları ile kontrol grubuna ait eleştirel düşünme ön test toplam puanlarının karşılaştırılması için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Grupların Ön Test Puanlarına Göre Gruplar Arasındaki Farkların Analizi ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	p
Gruplar arası	262,462	2	131.231	2.477	.090
Gruplar içi	4662,527	88	52.983		
Toplam	4924,989	90			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere yapılan ANOVA sonucuna göre testin anlamlılık değeri $p=.090$ ’dır. Bu değer $.05$ ’ten büyük olduğu için ($p>.05$) gruplar arasında ön test değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, $F(2,88) = 2.477$, $p = 0.90$. Bu sonuçlara dayanarak deneysel uygulama öncesinde Deney-1, Deney-2 ve kontrol gruplarının puan ortalamaları açısından birbirine denk olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.3. Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puanlarına ilişkin bulgular

Araştırmada Deney-1, Deney-2 ve kontrol grubunun CEDTD-X’ten aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü

Kovaryans Analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. ANCOVA, bir çalışmada etkisi incelenen faktör dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan sürekli bir ya da birden fazla değişkenin etkisinin artırılarak istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Leppink, 2018; Kim, 2018). Ön test ve son teste dayalı deneysel desen çalışmalarında deneysel işlemin etkisine odaklanıldığında, grupların ön test puanlarının kovaryant değişken olarak kontrol edildiği ANCOVA testi güçlü bir istatistiksel analiz yöntemi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

ANCOVA, grup içi hata varyansını azaltarak, açıklanamayan varyansın bir bölümünü deneye dahil edilen ortak değişkenler aracılığıyla açıklamaya çalışır. Bu sayede, hata payı düşerken F değeri artar. Kısaca, ortak değişkenin etkisi ölçülüp hata varyansından ayrıştırılabildiği için, analiz daha güçlü hale gelir ve testin istatistiksel gücü yükselir (Algina ve Olejnik, 2003). Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin benimsendiği bu çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme ön test puanları kovaryat değişken olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında ANCOVA testinin uygulanabilmesi için öncelikle ön koşul varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak Deney-1, Deney-2 ve kontrol grubuna ait eleştirel düşünme son test puanlarının normallik dağılımlarına bakılmıştır. Tablo 4.7’de sunulan basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında sonuçlar tüm gruplarda normal dağılım varsayımını karşıladığı göstermektedir. Bunun yanında normallik testi olan Shapiro-Wilk testi sonuçları da Deney-1 grubu (.509>.05), Deney-2 grubu (.967>.05) ve kontrol grubu (.375>.05) olmak üzere sonuçların tüm gruplarda normal dağılım gösterdiğini desteklemiştir. Varyansların homojenliği varsayımını test etmek amacıyla yapılan Levene testi sonucunda [$F(2,88) = 2.903, p = .060$], gruplar arası varyansların eşit olduğu ($p > .05$) görülmüştür. Araştırmada daha sonrasında, kovaryat değişken olarak kullanılan ön test puanları ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı da yapılan ANOVA testi ile incelenmiştir. Bu testin sonuçlarına göre, grupların ön test puanları ile gruplar arasındaki farklar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p=0.90>.05$). Bu analizin sonuçlarına ait detaylar Tablo 4.8’de verilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, kovaryat ve bağımsız değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve kovaryans varsayımının sağlandığı söylenebilir.

ANCOVA analizinin gerçekleştirilebilmesi için önemli bir diğer varsayımı ortak değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir korelasyonun olmasıdır (Leppink, 2018; Egbewale vd., 2014). Buradan hareketle araştırmanın bir sonraki aşamasında bağımlı değişken ve kovaryant değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda Pearson korelasyon katsayısı ve saçılım grafiği incelenmiştir. Eleştirel düşünme puanlarına göre kovaryat değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9

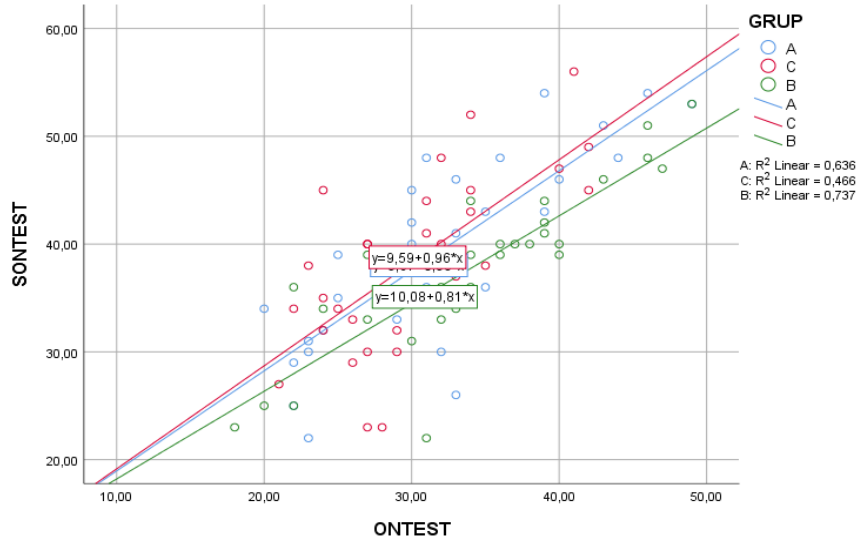
Eleştirel Düşünme Puanları Bakımından Kovaryat Değişken ve Bağımlı Değişken Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Grup	Test	r	p
Deney-1	Ön test/Son test	.797	<.001
Deney-2	Ön test/Son test	.682	<.001
Kontrol	Ön test/Son test	.859	<.001

Tablo 4.9’te, Deney-1, Deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon analizine ilişkin bulgular sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, her üç grup için de ön test ile son test puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < .001$). Deney-1 grubunda korelasyon katsayısı $r = .797$, Deney-2 grubunda $r = .682$ ve kontrol grubunda ise $r = .859$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, tüm gruplarda ön test puanlarının son test puanlarıyla güçlü düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kovaryat değişken (ön test) ile bağımlı değişken (son test) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve dolayısıyla kovaryans analizinde aranan kovaryat varsayımının karşılandığını göstermektedir. Bununla birlikte bu doğrusallığı gösteren saçılım grafiği de incelenmiştir. Şekil 4.1’de her bir grup için ön test puanları ile son test puanları arasındaki doğrusal ilişki gösterilmiştir.

Şekil 4.1

Eleştirel Düşünme Puanları Bakımından Kovaryat Değişken ve Bağımlı Değişken Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılım Grafiği



Şekil 4.1.'de görüldüğü üzere bütün gruplar için doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle ilişkinin doğrusallığı varsayımının da sağlandığı görülmektedir. ANCOVA analizinin ön koşullarından biri de gruplar arası regresyon doğrularının eğimlerinin homojen (paralel) olup olmadığının incelenmesidir. ANCOVA testinin bir diğer varsayımı olan grup içi regresyon eğimleri eşitliğinin sınıandığı ANOVA sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10

Eleştirel Düşünme Puanları Bakımından Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	.191	2	.095	.003	.997
Ön test	3477.792	1	3477.792	125.164	.000
Grup*Ön test	18,084	2	9.042	.325	.723

[Tablo 4.10 (Devam) *Eleştirel Düşünme Puanları Bakımından Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine Yönelik ANOVA Sonuçları*]

Hata	2361.800	85	27.786
Toplam	140536,000	91	

Tablo 4.10 incelendiğinde, eleştirel düşünme son test puanları üzerinde Grup*Ön test etkileşiminin anlamlı olmadığı [$F(2,60) = 0.325$, $p = .723 > .05$] görülmektedir. Bu durumda, ANCOVA analizinde kovaryat ile bağımlı değişken arasındaki ilişki gruplar arasında farklılaşmadığı için regresyon eğimlerinin homojen olduğunu söylenebilir. Bir başka ifadeyle regresyon eğimlerinin eşit olduğu söylenebilir. Yapılan istatistikî analizlerin ardından ANCOVA analizi için gerekli tüm önkoşul varsayımların sağlanmış olduğu görülmektedir.

Varsayımların sağlanmasının ardından kovaryans analizine geçilmiş; Tablo 4.11’de deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test eleştirel düşünme puanları ile kovaryat olan ön test puanlarına göre düzeltilmiş eleştirel düşünme son test puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.11

Grupların Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puanları ile Ön Test Puanına Göre Düzeltilmiş Ortalamaları

Grup	N	ön test		son test		düzeltilmiş son test
		x	ss	x	ss	x
Deney-1	30	31,76	7,73	39,16	9,00	39,38
Deney-2	30	30,03	5,88	38,30	8,23	40,05
Kontrol	31	34,16	8,00	37,87	7,58	35,96

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, deneysel işlem sonucunda Deney-1 grubunun son test puan ortalaması 39,16, Deney-2 grubunun 38,30 ve kontrol grubunun 37,87 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test puanları kontrol edildiğinde, son test için düzeltilmiş ortalamalar sırasıyla Deney-1 grubunda 39,38, Deney-2 grubunda 40,05 ve kontrol

grubunda 35,96 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre en yüksek düzeltilmiş son test ortalamasına Deney-2 grubu sahip olup, en düşük ortalama kontrol grubundadır. Gruplar arasındaki en büyük düzeltilmiş ortalama farkı 4,09 puan olup, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Grupların Eleştirel Düşünme Testine İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön test	3668.066	1	3668.066	134.091	.000	.606
Grup	280.395	2	140.197	5.125	.008	.105
Hata	2379.884	87	27.355			
Toplam	140536.000	91				

Tablo 4.12’deki ön test puanları kontrol edilerek yapılan kovaryans analizinde (ANCOVA), gruplar arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $F(2, 87) = 5.125$, $p = .008$, $\eta^2 = .105$. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının ön test düzeyleri eşitlenmiş olsa bile, son test başarılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, ön test puanlarının son test puanları üzerinde anlamlı ve yüksek düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir, $F(1, 87) = 134.091$, $p < .001$, $\eta^2 = .606$. Bu bulgu, öğrencilerin ön testteki başarı düzeylerinin son test sonuçlarını güçlü bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Eta kare (η^2) değerlerine göre; ön test değişkeninin etki büyüklüğü yüksek düzeyde, grup değişkeninin etki büyüklüğü ise orta düzeydedir (Cohen, 1988). Gruplar arasında son test puanlarına ilişkin anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13*Gruplar Arası Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları*

Gruplar Arası Karşılaştırma	Ort. Farkı	p	Anlamlılık Durumu
Deney-1 Grubu – Kontrol Grubu	Anlamlı fark var	.040	Anlamlı (*)
Deney-2 Grubu – Kontrol Grubu	Anlamlı fark var	.011	Anlamlı (*)
Deney-1 Grubu – Deney-2 Grubu	Anlamlı fark yok	1.000	Anlamlı değil

*p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.13'te verilen eleştirel düşünme puan ortalamaları arasındaki farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinde deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, Deney-1 grubu ile Kontrol grubu arasında son test puanları açısından Deney-1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p = .040$). Benzer şekilde, Deney-2 grubu ile Kontrol grubu arasında da Deney-2 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = .011$). Buna karşılık, Deney-1 grubu ile Deney-2 grubu arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 1.000$). Bu durum, her iki deney grubuna uygulanan eğitimlerin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde benzer etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bu bulgular, hem Deney-1 hem de Deney-2 gruplarında uygulanan dijital hikâye anlatımı temelli öğretim süreçlerinin, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin son test başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.4. Dijital hikâyeler için dereceli değerlendirme ölçeğine ilişkin nicel bulgular

Bu araştırmada öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikâyelerin niteliğini değerlendirmek amacıyla Özcan, Kukul ve Karataş (2016) tarafından geliştirilen “Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, planlama, üretim ve paylaşım olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Her bir madde için 0 (kötü), 1 (zayıf), 2 (iyi) ve 3 (mükemmel) şeklinde puanlama yapılmakta olup, ölçekten alınabilecek maksimum puan 42'dir. Uygulama sürecinde değerlendirmeler hem

uygulama öğretmeni hem de araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Deney-1 grubundaki 14 ve Deney-2 grubundaki 14 olmak üzere toplam 28 dijital hikâye, çift puanlayıcı yöntemiyle analiz edilmiştir.

Ölçeğin uygulama sonuçları analiz edilmeden önce, verilerin parametrik testlere uygunluğunu değerlendirmek amacıyla normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve ayrıca dağılımın çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normallik değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14

Dijital Hikayeler İçin Derecelendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Değerler

	N	X	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk
Uygulama Öğretmeni	28	37,39	,097	-,119	,367
Araştırmacı	28	37,14	-,329	-,266	,508

Tablo 4.14'te verilen Dijital Hikayeler için Derecelendirme Ölçeği'nden elde edilen verilerin betimsel sonuçları incelendiğinde; Shapiro-Wilk testi sonuçları; araştırmacı puanları için ,508, $p > 0,05$ ve uygulama öğretmeni puanları için ,367, $p > 0,05$ olarak bulunmuştur. Ayrıca, uygulama öğretmeni tarafından yapılan puanlamalarda çarpıklık değerinin -,119 ve basıklık değerinin ,097 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından yapılan puanlamalarda ise çarpıklık değeri -,266 ve basıklık değeri -,329 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin ± 1 sınırları içerisinde olması, veri setinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bu sonuçlardan yola çıkarak puanlayıcılar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi uygulanması uygun görülmüştür. Ölçeğin değerlendirme süreci, uygulama öğretmeni ve araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir dijital hikâye ürünü için iki ayrı puanlama yapılmış ve değerlendiriciler arası tutarlılığı test etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısı aşağıda Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15*Dijital Hikâye Değerlendirme Puanları Arasındaki Korelasyon*

	Toplam-1	Toplam-2
Pearson Korelasyonu	1	,908**
p		,000
N	28	28

Korelasyon, 0.01 düzeyinde anlamlıdır ($p < .01$).

Toplam-1: Araştırmacı tarafından verilen toplam puan

Toplam-2: Uygulama öğretmeni tarafından verilen toplam puan

Tablo 4.15'te verilen Dijital hikâye değerlendirme puanları arasındaki korelasyon sonuçlarına göre, her bir dijital hikâye için iki farklı puanlayıcının toplam puanları karşılaştırıldığında, aralarında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = ,908$; $p < ,01$). Bu sonuç, yapılan değerlendirmelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve uygulayıcı ile araştırmacının benzer ölçütlere göre puanlama yaptığını göstermektedir. Bu sonuç, dijital hikâyelere verilen puanlamaların birbirine oldukça yakın olduğunu ve değerlendirmenin güvenilir olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, ölçekte yer alan her bir maddenin puanlayıcılar arası tutarlılığı, Cohen'in Kappa katsayısı ile analiz edilmiştir. Elde edilen Kappa katsayılarının yorumlanmasında, Landis ve Koch (1977) tarafından geliştirilen sınıflandırma ölçütleri esas alınmıştır. Landis ve Koch (1977) tarafından geliştirilen Kappa katsayısı yorumlama aralıkları aşağıda Tablo 4.16'te sunulmuştur.

Tablo 4.16*Kappa Değerlerinin Yorumlanması*

Kappa Değeri Aralığı	Uyum Düzeyi
0,00 – 0,20	Çok az uyum
0,21 – 0,40	Az uyum
0,41 – 0,60	Orta düzeyde uyum
0,61 – 0,80	İyi düzeyde uyum
0,81 – 1,00	Çok iyi düzeyde uyum

Kaynak: Landis ve Koch, 1977

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi Kappa değeri 0,00 ile 0,20 arasında ise “çok az uyum”, 0,21 ile 0,40 arasında ise “az uyum” olarak kabul edilmektedir. Değerin 0,41 ile 0,60 arasında olması “orta düzeyde uyum”, 0,61 ile 0,80 arasında olması “iyi düzeyde uyum” ve 0,81 ile 1,00 arasında olması ise “çok iyi düzeyde uyum” olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada Dijital Hikayeler için Derecelendirme Ölçeği’nin her bir maddesine verilen puanlara ilişkin tutarlılık değerleri aşağıda Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Madde Düzeyinde Puanlayıcılar Arası Tutarlılık (Kappa Katsayıları)

	Değerlendirme Maddesi	Kappa Değeri	p
1. Madde	Dramatik Soru	0,783	0,000
2. Madde	Hikayenin Amacı	0,852	0,000
3. Madde	Hikaye Tahtası Oluşturma	0,729	0,000
4. Madde	Özgünlük/Çekicilik	0,708	0,000
5. Madde	Hikâyenin Uzunluğu	0,725	0,000
6. Madde	Ekonomiklik	0,517	0,005
7. Madde	Dil ve Dilbilgisi Kullanımı	0,491	0,001
8. Madde	Telif Hakkı ve Etik	1,000	0,000
9. Madde	Ses	0,887	0,000
10. Madde	Müzik	1,000	0,000
11. Madde	Çoklu Ortam Kalitesi	1,000	0,000
12. Madde	Çoklu Ortam Senkronizasyonu	0,869	0,000
13. Madde	Düzenleme	1,000	0,000
14. Madde	Geri Bildirim/Paylaşma	0,632	0,000

Kappa değerleri, her bir maddenin iki puanlayıcı arasındaki uyumunu göstermektedir.

Tablo 4.17’de da görüldüğü üzere yapılan analizler sonucunda, puanlayıcılar arasında genel olarak yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara

göre Cohen'in Kappa değerleri 0,491 ile 1,000 arasında değişmektedir. Bu değerler, Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen Kappa yorum aralıklarına göre büyük ölçüde “yüksek” (0,61–0,80) ve “çok yüksek/mükemmel” (0,81–1,00) düzeyde uyum göstermektedir. Özellikle 8, 10, 11 ve 13. maddelerde tam uyum ($K = 1,000$) sağlandığı, diğer maddelerde ise Kappa değerlerinin orta (0,41–0,60) ile çok yüksek (0,81–1,00) aralığında değiştiği görülmüştür. Tablo 4.16’da yer verilen dijital hikâye değerlendirme ölçeği maddelerine ilişkin puanlayıcılar arası tutarlılık değerleri incelendiğinde, ilk madde olan Dramatik soru maddesi için yapılan Cohen’in Kappa katsayısı analizine göre, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir uyum belirlenmiştir ($Kappa = 0,783, p < ,001$). Bu sonuç, araştırmacı ile uygulama öğretmenin dramatik soru kriterine ilişkin değerlendirmelerinde güçlü bir tutarlılık sağladıklarını göstermektedir. İkinci madde olan “Hikâyenin amacı” maddesi için yapılan Cohen’in Kappa katsayısı analizinde, puanlayıcılar arasında çok yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir uyum belirlenmiştir ($Kappa = 0,852, p < ,001$). Bu bulgu, araştırmacı ile uygulama öğretmenin hikâyenin amacı kriterine ilişkin değerlendirmelerinde yüksek düzeyde bir tutarlılık sağladığını göstermektedir. Üçüncü madde olan “Hikâye tahtası oluşturma” maddesi için yapılan Cohen’in Kappa katsayısı analizinde, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir uyum olduğu görülmüştür ($Kappa = 0,729, p < ,001$). Bu bulgu, araştırmacı ile uygulama öğretmenin hikâye tahtası oluşturma ölçütüne ilişkin değerlendirmelerinde büyük ölçüde tutarlılık sağladıklarını göstermektedir. Dördüncü madde olan “Özgünlük/çekicilik” maddesi için yapılan Cohen’in Kappa katsayısı analizinde, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir uyum bulunmuştur ($Kappa = 0,708, p < ,001$). Bu sonuç, araştırmacı ile uygulama öğretmenin özgünlük ve çekicilik kriterlerine ilişkin değerlendirmelerinde güçlü bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Beşinci madde olan “Hikâyenin Uzunluğu” için Cohen’in Kappa katsayısı 0,725 olarak hesaplanmıştır. Bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0,000$). Bu sonuç, iki puanlayıcının bu maddeye ilişkin değerlendirmelerinde yüksek düzeyde bir tutarlılık sağladıklarını göstermektedir. Ekonomiklik maddesi için yapılan Cohen’in Kappa katsayısı analizinde, puanlayıcılar arasında orta düzeyde ve anlamlı bir uyum olduğu bulunmuştur ($Kappa = 0,517, p = 0,005$). Bu sonuç, araştırmacı ile uygulama öğretmenin ekonomiklik maddesine ilişkin değerlendirmelerinde tutarlı olduklarını göstermektedir. Dil ve Dilbilgisi Kullanımı maddesi için yapılan Cohen’in Kappa katsayısı analizinde, puanlayıcılar arasında orta

düzeyde ve anlamlı bir uyum bulunmuştur ($Kappa = 0,491$, $p = 0,001$). Bu sonuç, araştırmacı ile uygulama öğretmeninin dil ve dilbilgisi kullanımına ilişkin değerlendirmelerinde tutarlı olduklarını göstermektedir.

Dijital hikâyelerin değerlendirilmesinde puanlayıcılar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılan analizde, “Telif Hakkı ve Etik” maddesi için Cohen’in Kappa katsayısı $\kappa=1,000$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, iki puanlayıcı arasında mükemmel düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu uyum istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < ,001$). Bu sonuç, araştırmacı ve uygulama öğretmeninin bu maddeye ilişkin değerlendirmelerinde tam bir görüş birliği içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Ses maddesi için yapılan Cohen’in Kappa katsayısı analizine göre, puanlayıcılar arasında çok yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir uyum olduğu belirlenmiştir ($Kappa = 0,887$, $p < ,001$). Bu sonuç, araştırmacı ile uygulama öğretmeninin ses kullanımına ilişkin değerlendirmelerinde güçlü bir tutarlılık sergilediğini göstermektedir. Dijital hikâyelerin değerlendirilmesinde puanlayıcılar arası tutarlılığın belirlenmesine yönelik yapılan analizde, “Müzik” maddesi için Cohen’in Kappa katsayısı $\kappa = 1,000$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, iki puanlayıcı arasında mükemmel düzeyde bir uyumun bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu uyum istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < ,001$). Bu sonuç, araştırmacı ve uygulama öğretmeninin müzik kullanımına ilişkin değerlendirmelerinde tamamen örtüşen yargılarda bulunduğunu ortaya koymaktadır. “Çoklu Ortam Kalitesi” maddesinde puanlayıcılar arası tutarlılık Cohen’in Kappa katsayısı $\kappa=1,000$ olarak bulunmuştur. Bu değer, tam bir uyumu göstermekte olup puanlayıcıların bu maddeyi değerlendirmede tamamen aynı görüşte olduklarını ortaya koymaktadır. Anlamlılık testi sonucu $p=0,000$ ile istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum, değerlendirme sürecinde yüksek bir güvenilirlik olduğunu göstermektedir. “Çoklu Ortam Senkronizasyonu” maddesinde puanlayıcılar arası uyum Cohen’in Kappa katsayısı $\kappa=0,869$ olarak bulunmuştur. Bu değer, güçlü bir tutarlılık düzeyini göstermektedir. Anlamlılık testi sonucu $p=0,000$ olup, puanlayıcılar arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bulgular, değerlendirmede yüksek derecede güvenilirlik sağlandığını işaret etmektedir. “Düzenleme” maddesinde puanlayıcılar arası uyum Cohen’in Kappa katsayısı $\kappa=1,000$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, mükemmel bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Anlamlılık testi sonucu $p=0,000$ olup, puanlayıcılar arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. “Geri bildirim/paylaşma” maddesinde puanlayıcılar arası uyum Cohen’in Kappa

katsayısı $\kappa=0,632$ olarak bulunmuştur. Bu değer, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Anlamlılık testi sonucunda $p=0,000$ elde edilmiştir; bu da puanlayıcılar arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar, bu madde için değerlendirme güvenilirliğinin oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, dijital hikâyelerin değerlendirilmesinde kullanılan bu ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin hem normallüğünün sağlandığı hem de puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğu ortaya çıkmıştır. Böylelikle, dijital hikâye anlatımı sürecine ilişkin verilerin güvenilir ve geçerli biçimde toplandığı söylenebilir.

Araştırmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen nitel araştırma bulgularının da büyük oranda nicel araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür. Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2. Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara “Sosyal bilgiler dersinde uygulanan dijital hikâye etkinliklerinin sana neler kazandırdığını düşünüyorsun? Uygulanan dijital hikâye etkinliklerinin hangi becerilerini geliştirdiğini düşünüyorsun? Dijital hikâye etkinlikleri sürecinde ne tür sorunlar yaşadın? Karşılaştığın sorunları nasıl çözdün?” şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri; yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, DHA oluşturmaya ilişkin açık uçlu soru formu, gözlem notları, video kayıtlarının dökümleri, öz ve akran değerlendirme formu ve Dijital Hikayeler için Derecelendirme Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; bulgular doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenmiştir. Kodların tekrar edilme sıklığına bağlı olarak, frekans (f) değerleri ile sunulmuştur.

4.2.1 Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımının eleştirel düşünme üzerindeki etkisine yönelik görüşler

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Sürece katılan öğrenciler, bu uygulamaların kendilerini farklı

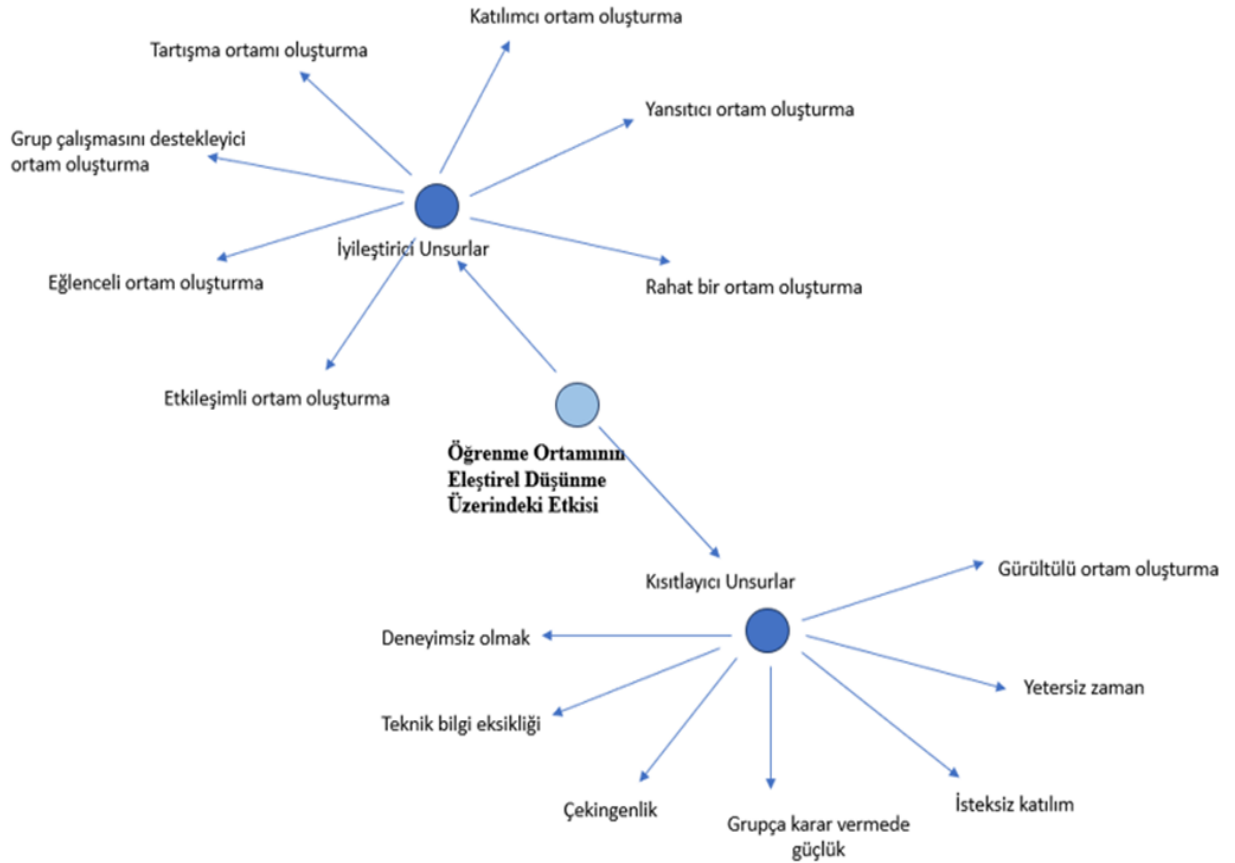
bakış açılarıyla düşünmeye, neden-sonuç ilişkileri kurmaya ve olayları sorgulayıcı bir şekilde analiz etmeye teşvik ettiğini ifade etmiştir. Dijital hikâye sürecinin yapısı hem öğrenme ortamının niteliği hem de etkinlik aşamaları aracılığıyla eleştirel düşünmeye çeşitli düzeylerde katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, “DHA uygulamalarında öğrenme ortamının eleştirel düşünme üzerindeki etkisi” ve “DHA uygulamasındaki aşamaların eleştirel düşünmeye etkisi” olmak üzere iki ana tema altında sunulmuştur.

4.2.1.1. DHA uygulamalarında öğrenme ortamının eleştirel düşünme üzerindeki etkisi

Araştırmada, DHA uygulamalarında öğrenme ortamının eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu soru formları ve araştırmacının gözlem notlarından elde edilen veriler tümevarımsal analiz yoluyla incelenmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, dijital hikâye anlatımı uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde oluşturduğu öğrenme ortamının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli yönlerden etkilediği belirlenmiştir. Bulgular, öğrenme ortamının bu beceriler üzerinde hem iyileştirici hem de engelleyici etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu etkilerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde deneyimledikleri ortamın niteliğine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. DHA uygulamalarında öğrenme ortamının eleştirel düşünme üzerindeki etkisi ilişkin elde edilen bulgular Şekil 4.2'de görselleştirilmiştir.

Şekil 4.2

DHA Uygulamalarında Öğrenme Ortamının Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkisine İlişkin Nitel Bulgular



Şekil 4.2’de de görüldüğü üzere, öğrenme ortamının eleştirel düşünme üzerindeki etkileri iki ana başlık altında toplanmıştır: iyileştirici unsurlar ve engelleyici unsurlar. İyileştirici unsurlar arasında; katılımcı ve tartışmaya açık bir ortam yaratılması, grup çalışmalarını destekleyici koşulların sağlanması, eğlenceli ve etkileşimli bir atmosferin oluşturulması, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini rahat ve yansıtıcı bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlar yer almaktadır. Öte yandan, engelleyici unsurlarda ise öğrenme ortamında karşılaşılan çeşitli güçlükleri ifade etmişlerdir. Bunlar arasında; gürültülü sınıf ortamı, yetersiz zaman, isteksiz katılım, grup içinde karar almada yaşanan zorluklar, çekingenlik, teknik bilgi eksikliği ve deneyimsizlik gibi faktörler bulunmaktadır. Katılımcıların

ifadeleri, öğrenme ortamının bazı durumlarda eleştirel düşünmeyi güçlendirdiğini, ancak bazı koşullarda bu becerinin gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

4.2.1.1.1 İyileştirici unsurlar

Araştırmanın bulguları, Dijital Hikâye Anlatımı (DHA) uygulamalarının sosyal bilgiler dersindeki öğrenme ortamını, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olan pek çok olumlu unsurla güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Deney-1 ve Deney-2 gruplarından toplam 28 öğrenci ile uygulama öğretmeninin görüşleri doğrultusunda iyileştirici unsurlar teması oluşturulmuştur.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin sınıf ortamını etkileşimli, eğlenceli ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamına dönüştürdüğünü belirtmiştir. Bu ortam, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildiği, farklı bakış açılarını tartışabildiği ve eleştirel düşünme becerilerini aktif olarak kullanabildiği bir alan sağlamıştır. DHA'nın öğrenme ortamı üzerindeki iyileştirici etkisine ilişkin bulgular Şekil 4.3'te görselleştirilmiştir.

Şekil 4.3

DHA'nın Öğrenme Ortamı Üzerinde İyileştirici Etkisine İlişkin Bulgular



Şekil 4.3'te de açıkça görüldüğü gibi, dijital hikâye anlatımı sürecinde oluşturulan öğrenme ortamı; tartışmaya açık, katılımı destekleyen, yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden,

grup çalışmalarını kolaylaştıran, etkileşimli, eğlenceli ve rahat bir atmosfer sunarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin DHA'nın öğrenme ortamındaki bu iyileştirici unsurlara ilişkin görüşlerinin frekans (f) dağılımları Tablo 4.18'de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.18

Öğrencilerin Dijital Hikâye Anlatımı Sürecine İlişkin İyileştirici Unsurlar Hakkındaki Görüşlerinin Frekans Dağılımı

İyileştirici Unsur	Deney-1 (f)	Deney-2 (f)	Toplam (f)
Tartışma ortamı	12	7	19
Grup çalışmasını destekleyici ortam	10	6	16
Eğlenceli ortam	9	3	12
Katılımcı ortam	7	3	10
Rahat ortam	6	2	8
Yansıtıcı ortam	5	2	7
Etkileşimli ortam	5	2	7

Tablo 4.18'de verilen ifadelere bakıldığında, dijital hikâye anlatımı uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerini destekleyen öğrenme ortamı oluşturmada en çok öne çıkan unsurun, “tartışma ortamı” olduğu görülmektedir. Özellikle Deney-1 grubundaki öğrenciler, hikâye üretimi sürecinde arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapabildiklerini, birlikte düşündüklerini ve konulara farklı açılardan yaklaşma fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Bu sürecin, düşünme biçimlerini zenginleştirdiğini ve eleştirel bakış açılarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Tartışma ortamını “grup çalışmasını destekleyici ortam” izlemiştir. Öğrenciler, dijital hikâye üretiminin bireysel olarak oldukça zorlayıcı olabileceğini; ancak grup hâlinde çalışmanın hem iş yükünü azalttığını hem de ortaya

ıkan ürünün niteliğini artırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, birlikte karar alma süreçlerinin eleştirel düşünmeyi doğal bir şekilde teşvik ettiğini vurgulamışlardır. Öte yandan, katılımcılar sürecin “eğlenceli bir ortam” sunduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, özellikle teknolojik araçların kullanıldığı aşamaların ve yaratıcı içerik üretmenin süreci sıradanlıktan çıkararak keyifli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmış ve sürece daha hevesli katılmalarını sağlamıştır. “Katılımcı ortam” unsurunun ise özellikle daha önce derse aktif katılım göstermeyen ya da çekingen davranan öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Katılımcılar, hikâye yazma ve sunma süreçlerinin kendilerini daha özgürce ifade etmelerine olanak tanıdığını, bu sayede derse daha fazla dâhil olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar “rahat ortam” unsurunu da ifade ederek, bu uygulamaların sınıf ortamını daha özgür, destekleyici ve güvenli hale getirdiğini; bu sayede daha rahat hareket edebildiklerini ve fikirlerini çekinmeden söyleyebildiklerini belirtmişlerdir. Son olarak, hem “yansıtıcı ortam” hem de “etkileşimli ortam” unsurlarına dikkat çekilmiş, katılımcılar görüşlerinde öğrendiklerini düşünme, değerlendirme ve kendi yorumlarıyla yeniden yapılandırma fırsatı buldukları bir sürece değinmişlerdir. Özellikle kendi hikâyelerini oluştururken, bilgileri yalnızca tekrar etmekle kalmayıp, onlara anlam yükledikleri ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Tüm bu veriler, DHA uygulamalarının yalnızca teknik bir öğrenme yöntemi olmadığını, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal açıdan da öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratarak eleştirel düşünme ortamını güçlendirdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında, StoryJumper programını kullanan Deney-1 grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu, dijital hikâye üretim sürecinde arkadaşlarıyla karşılıklı fikir alışverişinde bulunduklarını ve düşüncelerini tartışarak geliştirdiklerini ifade etmiştir. Buna karşılık, PowerPoint kullanan Deney-2 grubunda bu durum daha az sıklıkla dile getirilmiştir. Öğrenciler, özellikle hikâye yazma sürecinde beyin fırtınası yapmanın, fikirlerini birbirleriyle paylaşarak ilerlemenin ve karar alma süreçlerini birlikte yürütmenin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini büyük ölçüde desteklediğini belirtmişlerdir. Örneğin, Deney-1 grubundan Aycan bu durumu şu sözlerle aktarmıştır: “Hikâye yazma kısmında bol bol tartışma süreçlerimiz oldu. Yani tıkanıp kaldığımız yerlerde hep tartıştık mesela ilk nasıl yazacağımızı, konumuz nasıl olacak aramızda beyin fırtınası yaptık, düşüncelerimizi tartışarak ilerledik.” Benzer şekilde, yine Deney-1 grubundan Berk ise tartışma ortamının düşünme biçimini değiştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Arkadaşlarımızla tartıştıkça konulara farklı açılardan bakmaya başladım.” Bu ifadeler, dijital hikâye anlatımı sürecinin öğrenciler için yalnızca bir içerik üretme etkinliği değil, aynı zamanda çok yönlü düşünme, fikir alışverişi yapma ve farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatı sunan etkileşimli bir öğrenme ortamı olduğunu da göstermektedir.

Tartışma ortamının ardından, katılımcılar tarafından en sık vurgulanan bir diğer unsur ise iş birliğine dayalı grup çalışması olmuştur. Öğrenciler, özellikle dijital hikâye üretim sürecinin bireysel olarak yürütüldüğünde oldukça zaman alıcı ve zorlayıcı olabileceğini; ancak grup hâlinde çalışmanın bu süreci hem kolaylaştırdığını hem de ortaya konan ürünün kalitesini artırdığını ifade etmişlerdir. Uygulamanın iş birliğini teşvik eden doğası sayesinde, öğrenciler görev dağılımı yaparak sorumluluklarını paylaşmış, birlikte karar alma süreçlerini deneyimlemiş ve üretim sürecini daha etkili şekilde yönetebilmişlerdir. Bu durumu Deney-1 grubundan Aslı, şu sözlerle açıklamıştır:

Sosyal bilgiler dersi konularıyla grupça çalışmada uygun bir ders. Yaptığımız uygulamalar da bence en iyi bu dersle yapılabilirdi, çünkü dijital hikayelerin yapılması tek başına çok daha zor olurdu. Ama bu çalışma grupça birlikte çalışmayı mümkün hale getiriyor. Bu da takımca çalışmamızı desteklemiş oluyor. Böylece daha kolay görevlerimizi yerine getirebiliyor ve daha iyi bir sonuç alabiliyoruz, diye düşünüyorum. O yüzden ben bu çalışmanın en çok takım çalışması halinde yapılmasını beğendim.

Aslı'nın bu ifadesi, DHA etkinliklerinin yalnızca bireysel yaratıcılığı desteklemekle kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin birlikte üretme, fikirlerini birleştirme ve ortak karar alma süreçlerini de güçlendirdiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Grup çalışmasının bu yönüyle öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen bir diğer görüş DHA öğrenme ortamının “eğlenceli ortam” oluşturmaya yöneliktir. Bununla ilgili olarak Deney-1 grubundan 9 öğrenci, etkinliklerin öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiğini ifade ederken, Deney-2 grubunda bu oran 3 öğrenciyle sınırlı kalmıştır. Öğrenciler özellikle hikâye yazarken ve teknolojik araçların kullanıldığı aşamalara dikkat çekmiş ve bu süreci daha eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak Deney-1 grubundan Hakan şu ifadeleri kullanmıştır: “Sürece alışmak biraz zor geldi ama sonra alışınca daha kolay yapmaya başladım. Özellikle hikâyeyi yazarken ve bilgisayar kullandığımız aşamalar eğlenceliydi, keyif aldım.” Bu tür ifadeler, öğrenme ortamının yalnızca bilişsel açıdan değil, duyuşsal yönden de öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına işaret etmektedir.

Elde edilen diğer bulgulara katılımcılardan bazılarının görüşleri uygulamaların katılımcı bir sınıf atmosferi oluşturmaya ile ilgilidir. Bunla ilgili olarak ifade edilen görüşler çoğunlukla yapılan uygulamaların öğrencilerin çekingenliklerini yenmesini ve derse katılım göstermelerini desteklediği yönündedir. Araştırma bulgularına göre, DHA etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde katılımcılığı artırdığı yönünde toplamda 10 öğrenci görüşü yer almaktadır. Bu görüşleri veren 7 öğrenci Deney-1 grubundan, 3 öğrenci ise Deney-2 grubundandır. Bununla ilgili görüş belirten öğrenciler, gerçekleştirilen dijital hikâye anlatımı uygulamalarının, sınıf içinde daha katılımcı bir atmosfer oluşturduğunu ve bu durumun özellikle öğrencilerin çekingenliklerini azaltarak derse aktif katılımlarını desteklediğini ifade etmişlerdir. Örneğin Deney-2 grubundan Emine “Bazı şeyleri çekinmeden söyleyebildik çünkü hikayeye ifade ettik. Kendimi daha özgürce ifade edebilmemi sağladı.” diyerek yapılan uygulamaların kendisini ifade etme konusunda sağladığı katkıyı dile getirmiş ve sınıftaki öğrenci katılımını da desteklediğini vurgulamıştır. Benzer bir ifadeyle uygulamayı yürüten uygulama öğretmeni de daha önceki Sosyal Bilgiler derslerine kıyasla DHA uygulamalarıyla desteklenen Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerde daha az çekinme durumlarını gözlemlediğini, özellikle genellikle pasif kalan öğrencilerin sürece dâhil olduğunu ve sürecin öğrencileri aktif katılıma yönlendirdiğini ifade etmiştir:

Katılım çok iyiydi. Genelde sınıf içinde daha pasif kalan öğrencilerin bile neredeyse tüm süreç boyunca çalışmalara katılması mümkün oldu. Çekingen öğrencilerimin bu derslerde çekingenliklerini bir tarafa bıraktıklarını söyleyebilirim. Sunum yapılacağı zaman ben söylemeyeyim sen söyle gibi biraz çekinmeler oldu sadece. Bir de isteksizlikler olabiliyor ama onları da gerek arkadaşları gerek ben anlatarak sürece katmaya çalıştık.

Bu ifadelerden hareketle, DHA uygulamalarının yalnızca akademik katılımı değil, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenini ve ifade becerilerini destekleyerek daha demokratik, katılımcı ve öğrenmeye açık bir sınıf atmosferi oluşturduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, bazı katılımcıların DHA etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde daha rahat bir öğrenme ortamı sunduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu tema doğrultusunda toplamda 8 öğrenci, gerçekleştirilen uygulamaların geleneksel ders ortamına kıyasla daha esnek, özgür ve baskıdan uzak bir atmosfer sunduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerin 6’sı Deney-1 grubundan, 2’si ise Deney-2 grubundan elde edilmiştir. Örneğin Deney-2 grubundan Beren “Yaptığımız uygulamalar genel anlamda benim için olumluydu. Normal bir ders gibiden ziyade daha rahat bir sınıf ortamı vardı” biçimindeki görüşleri ile yapılan uygulamaların rahat bir ders ortamı oluşturduğuna

dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Deney-1 grubundan Tolga da DHA sürecinde baskı hissetmediğini ve çalışmalarda rahat hissettiğini şu ifadelerle aktarmıştır:

İşe yarayan bir uygulama. Yaptığımız etkinliklerin etkili olduğunu düşünüyorum. Oldukça işe yarar şeyleri yaptığımızı söyleyebilirim. Önemsizmiş gibi baktığımız konuların aslında detaylıca bakınca önemli olduğunu fark ettik. Çalışırken neyi nasıl istiyorsak öyle yaptık. Kimseye baskı yapılmadı. Başlarken zorlanacağım diye korkmuştum ama yaparken çok rahattım. Olmayan bir şey olduğunda öğretmenimizden destek aldık.

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere öğrenciler DHA etkinliklerinin sınıf içerisinde daha rahat, baskıdan uzak ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağladığını düşünmektedir.

Elde edilen bir diğer bulgu ise uygulamaların yansıtıcı bir sınıf ortamı oluşturması ile ilgilidir. Bu görüşlerin 5'i Deney-1 grubundan, 2'si ise Deney-2 grubundan elde edilmiştir. Bununla ilgili olarak örneğin Deney-2 grubundan Tuğçe “süreçte yeni şeyler de öğrendik. Öğrendiklerimizin uygulamasını yapmış olduk, hikâye ile bunu da yansıtmış olduk.” biçimindeki ifadesiyle derste öğrendiği bilgileri ürettiği hikâye ile yansıtabildiğine yer vermiştir. Deney-1 grubundan Eylül ise, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Mesela biz bir konu seçmiştik ve onu hikâyeye dönüştürürken önce baya düşündüm, yani sadece ders kitabındaki bilgileri yazmak istemedim. Hikâyeye kendi yaşadığım bir şeyi benzettim. Böylece hem daha anlamlı oldu hem de konuyu daha iyi anladım. Hatta yazarken bazı şeyleri tekrar düşünmek zorunda kaldım. Bence bu şekilde öğrendiklerim aklımda daha çok kalıyor.

Eylül'ün bu ifadesi, dijital hikâye üretim sürecinin öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda o bilgiyi kişisel deneyimleriyle harmanlayarak yeniden yapılandırmalarını sağladığını göstermektedir. Bu tür yansıtıcı düşünme süreçlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Son olarak, dile getirilen bir diğer unsur “etkileşimli ortam” olmuştur. Katılımcı görüşlerinden etkileşimli ortam ile öğrencilerin sürece daha aktif katılım gösterdikleri ve ders içinde birbirleriyle daha yoğun iletişim kurdukları belirlenmiştir. Dijital hikâye anlatımı sürecinde kullanılan araçlar ve grup paylaşımları, öğrencilerin yalnızca öğretmenden değil, birbirlerinden de öğrenmelerine olanak sağlamıştır. Bu durumun, sınıf içi etkileşimi artırarak daha canlı ve etkileşimli bir öğrenme atmosferi oluşturduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak örneğin Deney-1 grubundan Kuzey, bu şunları söylemiştir:

Derslerde normalde herkes kendiyle ilgileniyor gibi olurdu ama bu çalışmada herkes birbirine bir şey soruyordu. Ben mesela resim bulurken arkadaşımın fikrini aldım, o da yazdığı yeri bana okuttu. Sürekli birbirimize yardım ettik. Böyle olunca daha çok şey öğreniyorsun bence. Ders gibi değil de sanki birlikte bir şey yapıyormuşuz gibiydi.

Kuzey'in bu ifadesi, dijital hikâye anlatımı sürecinin öğrenciler arasında etkileşimi artırarak birlikte öğrenme kültürünü güçlendirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Elde edilen tüm bu veriler ışığında, dijital hikâye anlatımı uygulamalarının yalnızca teknik bir öğrenme yöntemi sunmakla kalmadığı, aynı zamanda öğrenciler arasında tartışma, etkileşim, iş birliği ve katılım gibi çok boyutlu öğrenme ortamlarını destekleyerek, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından güçlü bir zemin oluşturduğu söylenebilir.

4.2.1.1.2 Engelleyici unsurlar

Dijital hikâye anlatımının yer aldığı sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme üzerine etkisine yönelik katılımcı görüşleri incelenmiş ve görüşmelerden elde edilen bazı bulgular engelleyici unsurlar teması altında değerlendirilmiştir. DHA'nın öğrenme ortamı üzerinde eleştirel düşünmeyi engelleyici etkisine ilişkin bulgular, Şekil 4.4'te gösterilmiştir.

Şekil 4.4

DHA'nın Öğrenme Ortamı Üzerinde Engelleyici Etkisine İlişkin Bulgular



Dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamı üzerindeki engelleyici etkilerinin verildiği Şekil 4.4'ten anlaşılabacağı üzere Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan DHA etkinliklerinin öğrenme ortamında yarattığı engelleyici unsurlara dair; gürültülü ortam oluşturma, yetersiz zaman, isteksiz katılım, çekingenlik, grupça karar vermede güçlük, teknik bilgi eksikliği, deneyimsiz olmak ifadelerinin yer aldığı belirlenmiştir. Tablo 4.19'da DHA sürecindeki engelleyici unsurlara yönelik öğrenci görüşlerinin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.19

Öğrencilerin Dijital Hikâye Anlatımı Sürecine İlişkin Engelleyici Unsurlar Hakkındaki Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Engelleyici Unsurlar	Deney-1 (f)	Deney-2 (f)	Toplam (f)
Gürültülü ortam	5	7	12
Yetersiz zaman	6	5	11
İsteksiz katılım	3	6	9
Çekingenlik	4	4	8
Teknik bilgi eksikliği	5	3	8
Grupça karar vermede güçlük	2	5	7
Deneyimsiz olmak	3	2	5

Tablo 4.19 incelendiğinde, dijital hikâye anlatımı uygulamalarının öğrenme ortamında bazı engelleyici unsurlar oluşturduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında en sık dile getirilen unsur “gürültülü ortam” olmuştur. Özellikle grup çalışmalarının aynı anda yürütülmesi ve fikir alışverişlerinin sesli bir şekilde yapılması, sınıf içinde yoğun bir uğultuya neden olmuş; bu durum bazı öğrencilerin dikkatini toplamakta zorlanmasına ve düşüncelerini ifade ederken çekingen davranmasına yol açmıştır. Örneğin Deney-1 grubundan Ali, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Sınıf çok kalabalıktı ve herkes aynı anda konuşuyordu. Grupça çalışırken ses çok olunca bazen ne yapacağımızı karıştırdık, birbirimizi bile duyamadık.” Bir diğer öğrenci Deney-2 grubundan Mert konuyla ilgili görüşlerini “Bazı gruplar çok gürültü yapıyorlardı. Onların gürültüsünden kendi grubumuzdaki arkadaşlarımızı duymakta sıkıntı çektiğimiz oldu.” biçimindeki

cümleleriyle ifade etmiştir. Benzer bir biçimde Deney-2 grubundan Gizem de konuyla ilgili fikirlerini “Benim için her şey güzeldi ama çok bazen sınıfta ses oluyordu, o sestem ara ara öğretmenimizi de duyamadık.” cümleleriyle açıklamıştır. Öğrencilerin öğrenme ortamları hakkındaki düşünceleriyle ilgili araştırmacı gözlem notlarında aşağıdaki cümlelere yer verilmiştir:

Etkinlikler sırasında gürültü oluşuyor. Öğretmenleri daha kısık ses tonuyla konuşmaları için öğrencileri uyardığında sınıfta sessizlik sağlansa da kısa bir süre sonra öğrencilerin sesleri yeniden yükseliyor. Bazı öğrenciler gürültünün çalışmalarını olumsuz etkilediğini ifade ediyor. (Deney-1 grubu/Gözlem notu).

Öğrencilerin bahsettiği bir diğer engelleyici unsur “yetersiz zaman” olmuştur. Öğrenciler, özellikle hikâye yazımı ve dijital araçları kullanarak görselleştirme sürecinde daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Deney-2 grubundan Hülya “Hikâyemizi yazmak zaten uzun sürdü, bir de resim bulmak ve ses eklemek derken zaman yetmedi. Bazı şeyleri acele yaptık, daha fazla süremiz olsa daha iyi olurdu.” şeklindeki sözleriyle bu durumu açıkça ifade etmiştir. Elde edilen bir diğer bulgu etkinliklere katılımı bazı öğrencilerin isteksizlik göstermesi ile ilgilidir. Bununla ilgili olarak örneğin Deney-2 grubundan Ömer “Bizim grupta bir arkadaşımız aslında çalışmalara çok katılmadı. Hatta bazı yerlerinde sıkıldığını söylüyordu.” şeklinde görüş belirtmiştir. Etkinliklere katılımı isteksizlik bulgusuyla ilgili araştırmacı gözlem notlarında aşağıdaki cümlelere yer verilmiştir:

Öğrencilere kendi grupları içinde çalışmaya katılım göstermeleri söylenmesine rağmen bazı gruplarda öğrencilerin çalışmaya katılımı isteksiz davranmakta olduğu ve süreci arkadaşlarını izleyerek geçirdiği görülmüştür. (Deney-1 grubu/Gözlem notu).

Katılımcılardan bazıları “isteksiz katılımı” bir engel olarak görmüştür. Bu durumun özellikle grup içinde daha az sorumluluk almak isteyen ya da dijital araçlara uzak olan öğrencilerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Örneğin Deney-2 grubundan Cenk, bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Grubumuzda bazı arkadaşlar fazla ilgilenmedi, hep aynı kişiler uğraştı. Bazen fikir bile söylemediler. Bu yüzden biz de çok yorulduk.”

Öğrencilerden bazıları “çekingenlik” konusunu dile getirmiş, bununla ilgili olarak fikirlerini grup içinde ya da sınıf önünde ifade etme konusunda zaman zaman geri planda kalabildiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde uygulama öğretmeni de bazı öğrencilerdeki çekingenliğin uygulamaya yansıdığını ifade etmiştir. Uygulama öğretmeni

bu konuda, “Biraz çekinme var. İşte ben söylemiyorum sen söyle gibi biraz isteksizlik olabiliyor benim gözlemlediğim kadarıyla” demiştir. Bazı öğrenciler, dijital hikâye anlatımı sürecinde teknik bilgi eksikliği yaşadıklarını ve grup içinde ortak karar alma konusunda zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, dijital araçların kullanımına dair yeterli deneyime sahip olmamalarının süreci zorlaştırdığını belirtmiştir.

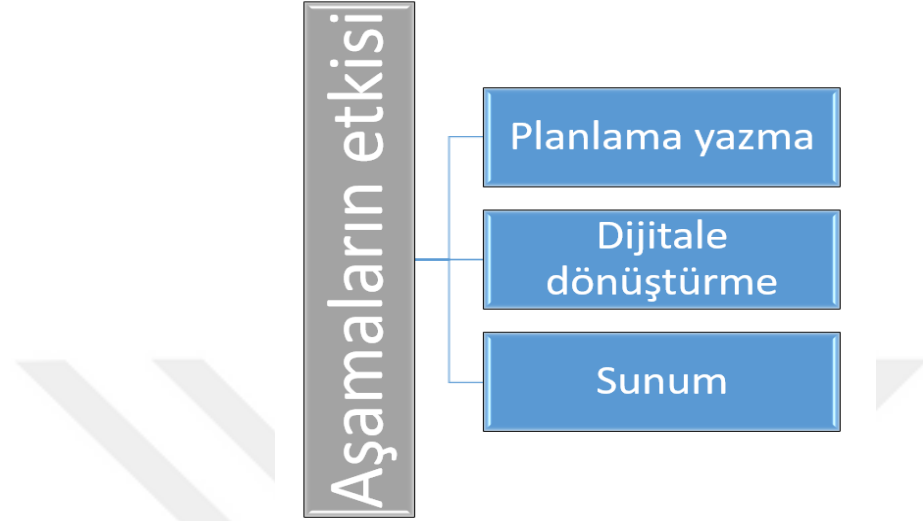
Bununla ilgili olarak öğrenciler, özellikle dijital araçları kullanma konusunda yeterince deneyimli olmadıkları için uygulama sürecinde zorlandıklarını dile getirmiştir. Uygulama öğretmenini de bununla ilgili olarak görüşünü “teknik kısmında sıkıntı varsa olmaz yani efekt kullanma hikâye geçişleri yapma gibi orada dezavantaj olabilir. Bir de zaman konusunda sıkıntı olabilir. Zaman lazım yani laboratuvara götüreceksin getireceksin sonuçları göreceksin sesleri göreceksin. Uzun soluklu bir şey.” şeklinde belirtmiştir. Son olarak, “deneyimsiz olmak” unsuruna ilişkin görüşler belirtilmiştir. Katılımcılar özellikle başlangıçta süreci kavramakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

4.2.1.2. DHA uygulamalarındaki aşamaların eleştirel düşünme üzerindeki etkisi

Bu başlıkta, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde dijital hikâye uygulaması sürecinin nasıl etkili olduğu, DHA aşamaları ayrı ayrı incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla ilgili olarak Deney-1 ve Deney-2 grubu öğrencileri ile uygulama öğretmeninden oluşan katılımcı görüşleri doğrultusunda DHA aşamalarının eleştirel düşünme üzerinde nasıl etkili olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Her bir DHA aşamasının eleştirel düşünme üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular, Şekil 4.5’te gösterilmiştir.

Şekil 4.5

DHA Aşamalarının Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular



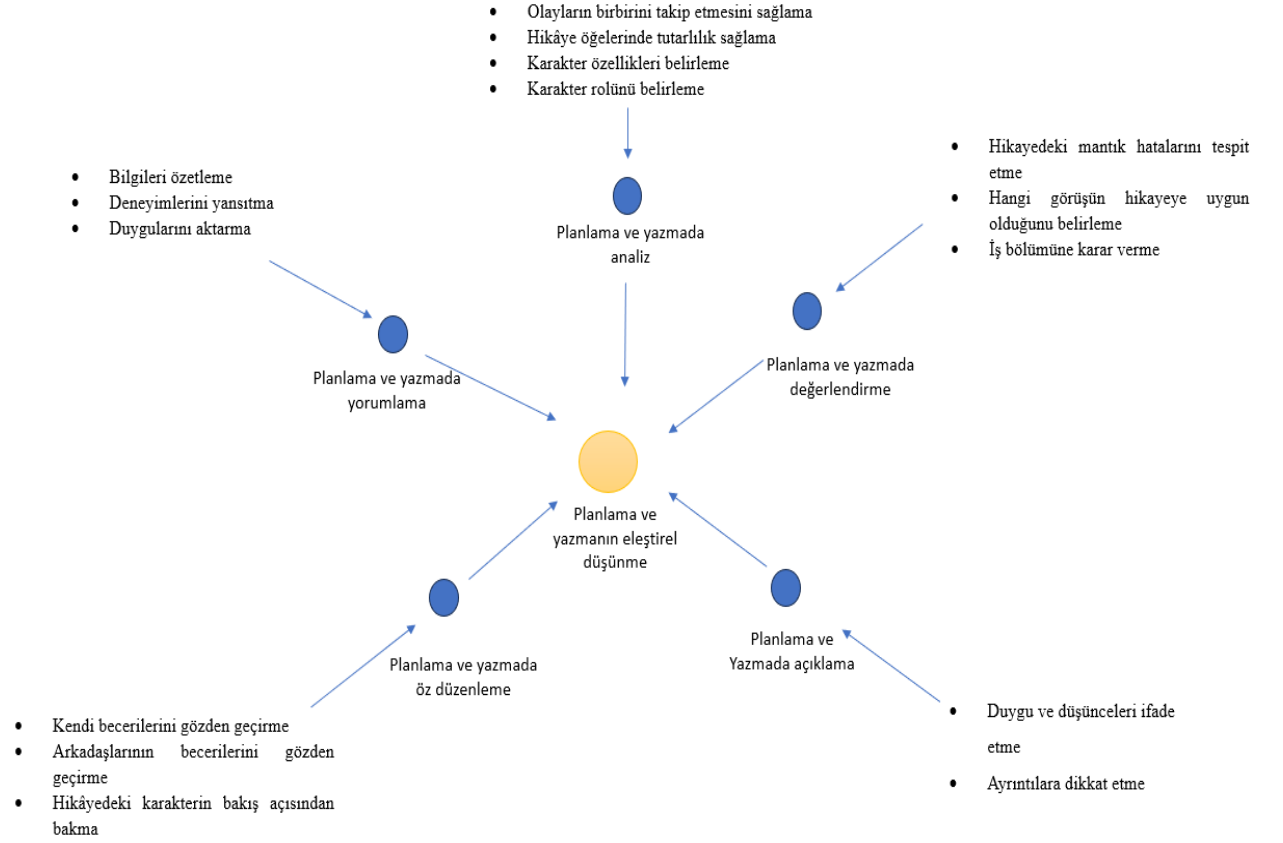
Şekil 4.5.’te görüldüğü üzere DHA aşamalarının eleştirel düşünme üzerindeki etkisi, DHA uygulamasındaki aşamalardan yola çıkılarak “planlama ve yazmada eleştirel düşünme”, “dijitale dönüştürmede eleştirel düşünme” ve “sunumda eleştirel düşünme” olmak üzere üç ayrı temada ele alınmıştır.

4.2.1.2.1 Planlama ve yazma aşamasında eleştirel düşünme

Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye uygulamalarının eleştirel düşünmeye etkisine yönelik katılımcıların görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgulardan bazıları “planlama ve yazma aşamasında eleştirel düşünme” teması altında değerlendirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde DHA uygulamaları sürecinde, planlama ve yazmanın eleştirel düşünmeye etkisine ilişkin bulgular, Şekil 4.6’da gösterilmiştir.

Şekil 4.6

Planlama ve Yazmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi



Şekil 4.6’da görüldüğü üzere planlama ve yazma aşamasında eleştirel düşünme teması; “planlama ve yazmada analiz”, “planlama ve yazmada yorumlama”, “planlama ve yazmada öz düzenleme”, “planlama ve yazmada açıklama”, “planlama ve yazmada değerlendirme” olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Planlama ve yazmada analiz teması, olayların birbirini takip etmesini sağlama, hikaye öğelerinde tutarlılık sağlama, karakter özellikleri belirleme, karakter rolünü belirleme; planlama ve yazmada yorumlama teması, bilgileri özetleme, deneyimlerini yansıtma, duygularını aktarma; planlama ve yazmada öz düzenleme temasının, kendi becerilerini gözden geçirme, arkadaşlarının becerilerini gözden geçirme, hikayedeki karakterin bakış açısından bakma; planlama ve yazmada açıklama temasının, duygu ve düşünceleri ifade etme, ayrıntılara dikkat etme; planlama ve yazmada değerlendirme temasının, hikayedeki mantık hatalarını

tespit etme, hangi görüşün hikayeye uygun olduğunu belirleme, iş bölümüne karar verme alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Deney-1 ve Deney-2 gruplarından elde edilen verilerin frekans dağılımları aşağıda Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20

Planlama ve Yazmanın Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi: Deney-1 ve Deney-2 Gruplarına Göre Frekans Dağılımı

Planlama ve Yazmada Eleştirel Düşünme	Deney-1 (f)	Deney-2 (f)	Toplam (f)
Planlama ve Yazmada Analiz	10	8	18
Planlama ve Yazmada Yorumlama	9	6	15
Planlama ve Yazmada Değerlendirme	7	7	14
Planlama ve Yazmada Açıklama	6	7	13
Planlama ve Yazmada Öz düzenleme	5	7	12

Her öğrenci birden fazla kategoriye katkı sunmuştur.

Tablo 4.20 incelendiğinde öğrencilerin planlama ve yazma süreci kapsamında eleştirel düşünme becerilerini çeşitli yönlerden geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenciler en fazla analiz becerisine yönelik görüş bildirmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, karakter çözümlemesi yapma ve metnin içeriğini yapılandırma gibi bilişsel süreçleri etkin biçimde kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğu yorumlama becerisine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin bu süreçte bilgi, deneyim ve duygularını anlamlandırma ve yazılarına kişisel yorumlar katma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Değerlendirme temasında öğrencilerin metin üretim sürecinde farklı düşünceleri tartma, seçenekler arasında tercih yapma ve kendi ifadelerinin uygunluğunu sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerini kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü (f=13) açıklama becerisine yönelik görüş belirtmiş; bu durum, düşüncelerini gerekçelendirerek ifade edebilme ve yazılı anlatımda açıklık sağlamaya yönelik farkındalık geliştirdiklerine işaret etmektedir. Son olarak, öz düzenleme becerisi kaydadeğer sayıda öğrenci (f=12) tarafından dile getirilmiştir. Bu oran, öğrencilerin yazma sürecini planlama, kendi düşünsel süreçlerini izleme, yapılan hataları fark etme ve gerekli düzeltmeleri yapma becerilerinde gelişim gösterdiklerini

ortaya koymaktadır. Bu bulgulara dayanarak, yazı yazmaya dayanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini çok boyutlu biçimde desteklediğini söyleyebiliriz. Özellikle analiz, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler daha yaygın şekilde ifade edilmiş, açıklama ve öz düzenleme ise görece daha az belirtilmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde öğrencilerin kendini düzenleme ve düşüncelerini açıkça ifade etme becerilerinin gelişimini destekleyecek yapılandırılmış yönlendirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen DHA uygulamalarındaki aşamalar konusunda düşünceleri alınan öğrenciler ve uygulama öğretmeni, en çok planlama ve yazma aşamasının eleştirel düşünmeyi desteklediğine ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Bu duruma ilişkin Deney-1 grubundan Selin, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

En başta yaptığımız iş bölümü, çalışmanın nasıl yapılacağı, plan oluşturma ve hikâyeyi yazmaya başlama O bölümde epey aramızda konuştuk, tartıştık. Yazdık, sildik sildik yeniden yazdık. Hangi karakter olmalı karar vermeye çok uğraştık...çalıştık. Grupça uyumlu şekilde ilerlemeye dikkat ettik biz. En başta çok zor geldi. Çünkü özellikle ne yazalım, kimi ana karakter yapalım, karaktere ne iş verelim çok fazla kafa karışıklığı oldu ve çok düşündük. Planı başlangıçta düzgünce yapmak önemli. Herkesin kendi görevini yerine getirmesi burada önemliydi.

Araştırmada öğrenciler planlama ve yazma aşamasında yazdıkları senaryoların mantıklı olup olmadıklarını sorguladıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin Deney-2 grubundan Dilek “Hikâyenin bir yandan yazarken bir yandan okuduk. Aklımızın yatmadığı, mantık hatalarının olduğu yerleri sildik değiştirdik. Cümlelerin diyalogların mantıklı olup olmadığına baktık. Hepimiz tamam oldu diyene kadar düzenledik.” demiştir. Benzer şekilde Deney-2 grubundan Barış’ta “Yazarken epey uğraştık. Birimiz söyledi birimiz yazdı. Diğer arkadaşlarımdan söylediklerini onun fikirlerini dinleyip mantıklı mı değil mi ona baktık. Orada söylenenler hikâyeye uygun mu eklenebilir mi düşünüp yazdık” demiştir.

Araştırmada, öğrencilerin hikâye karakterlerinin özelliklerini hikâye bütünlüğünü bozmayacak şekilde belirlemeye çalıştıkları görülmüştür. Örneğin Deney-1 grubundan Tolga bununla ilgili olarak şunları söylemiştir:

Giriş kısmını nasıl yapacağımızı fazla düşündük neredeyse on beş- yirmi dakika falan düşündük. Herkes kendi düşündüklerini söyledi. Herkesin farklı görüşleri vardı. Bazı fikirler

çok saçma geldiği için onları elemek zorunda kaldık. Hikâye başı ortası ve sonu uyumlu olsun istedik. Başta hikayedeki karakterleri anlatarak giriş yaptık. Sonrasında hikâyenin karakterlerini değiştirmedik ya da yeni özellikler eklemedik. Her şey uyumlu olsun diye uğraştık. Hepimizin görüşlerinden yola çıkarak yazdık aslında. Önce nasıl girişi yapacağız akışını nasıl yapacağız belirledik, öyle.

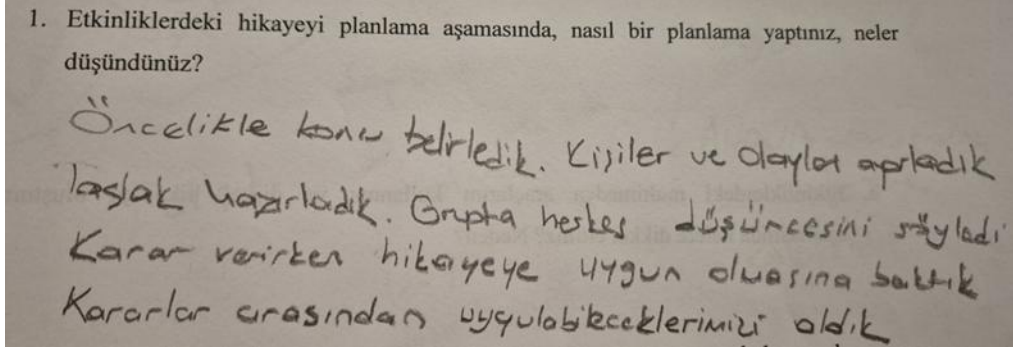
Benzer görüşte olan Deney-1 grubundan Eylül’de düşüncesini şu sözlerle aktarmıştır:

Ya özellikle ... olayları sıralarken birbirine bağladık. Bunu yaparken mesela hikayemizdeki karakterlerimizin özelliklerini dikkate aldık. Şöyle yaptık ırkçılık yaşayan bir kızı anlattık ve ırkçılık yaşayan kızla, dışlanmış bir kızı beraber koyduk mesela onların birleşmesini sağladık.

Araştırmada planlama ve yazma aşamasında, öğrenciler iş bölümünün önemine dikkat çekmişlerdir. Bu süreçte kendilerinde sahip olduklarını düşündükleri önemli becerilerini belirterek, iş bölümünü buna dayalı gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Deney-1 grubundan Tan “Hikâyeyi birlikte planlayıp yazdık. Herkes nerede iyiye orada daha çok görev aldı. Ben yazım güzel olduğu için hikâyeyi yazmak benim işimdi. Çünkü sonra bilgisayara geçirirken okunabilsin diye.” diyerek, grup içinde yaptıkları iş bölümünde herkesin kendi yeteneği doğrultusunda görev aldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Deney-2 grubundan Mine “Takım halinde çalışmak güzeldi. İş bölümü yaptık ve özelliklerimizle ilişkili görevleri aldık. Öncelikle herkes görevlerini yerine getirmeyi öğrenmiş oldu bence.” demiştir. Uygulama öğretmeni de bununla ilgili olarak şunları ifade etmiştir: “Beraber çalıştılar. Herkesin bir işi görevi vardı. Seslendirme yaptılar senaryo oluşturdular. Kendileri ürettiler. Senin sesin güzel sen seslendir, senin lider özelliğin var sen anlat, biri diyor ki ben görseli çok iyi kullanabilirim gibi” Araştırmada, katılımcıların doğrudan görüşmelerle belirttikleri gibi, açık uçlu soru formunda yer alan “planlamayı nasıl yaptınız?” sorusuna verdikleri cevaplar da bu görüşleri destekler niteliktedir. Öğrenciler etkinlik sürecinde hikayelerini yazarken karar alma becerilerini de işe koştuklarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşünü destekleyen ifade Görsel 4.1’de verilmiştir.

Görsel 4.1

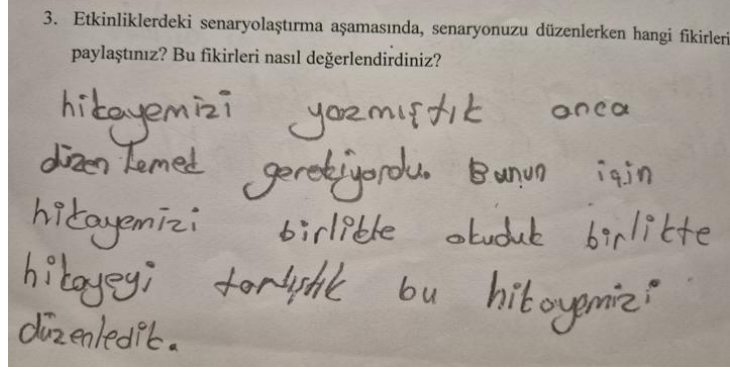
Açık Uçlu Soru Kağıdına Ait Görsel-1



Görsel 4.1’de görüldüğü üzere öğrenciler hikâye bütünlüğüne uygun olacak şekilde karar almışlar ve bu aşamada grup içinde farklı görüşleri değerlendirmişlerdir. Öğrencinin konuyu belirleme, olayları açıklama ve hikâyeye uygun kararlar alma sürecini aktarması; olayları neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde yapılandırma ve mantıksal bağlantılar kurma eğilimini ortaya koymaktadır. Bu durum, analiz becerisinin yalnızca kuramsal değil, uygulamalı olarak da öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Ayrıca, öğrencinin “kararlar arasından uygulanabilecek olanları seçtik” ifadesi, farklı seçenekleri değerlendirme ve uygun olanı tercih etme süreciyle değerlendirme becerisini işaret etmektedir. Karar alma sürecinde grup içinde fikirlerin paylaşılması, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etme ve başkalarının düşüncelerini tartma konusunda aktif olduklarını göstermektedir. Bunun yanında “grupta herkes düşüncesini söyledi” ifadesi ise yazma sürecinin bireysel değil, ortak akla dayalı ilerlediğini ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini grup çalışması içinde geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin senaryolarını üretirken tartışma gibi düşünsel becerileri destekleyecek nitelikte yöntemlere başvurdıklarını da belirtmişlerdir. Görsel 4.2’de örneği verilen bir öğrenciye ait açık uçlu soru formuna verdiği yanıt da bu durumu desteklemektedir.

Görsel 4.2

Açık Uçlu Soru Kağıdına Ait Görsel-2



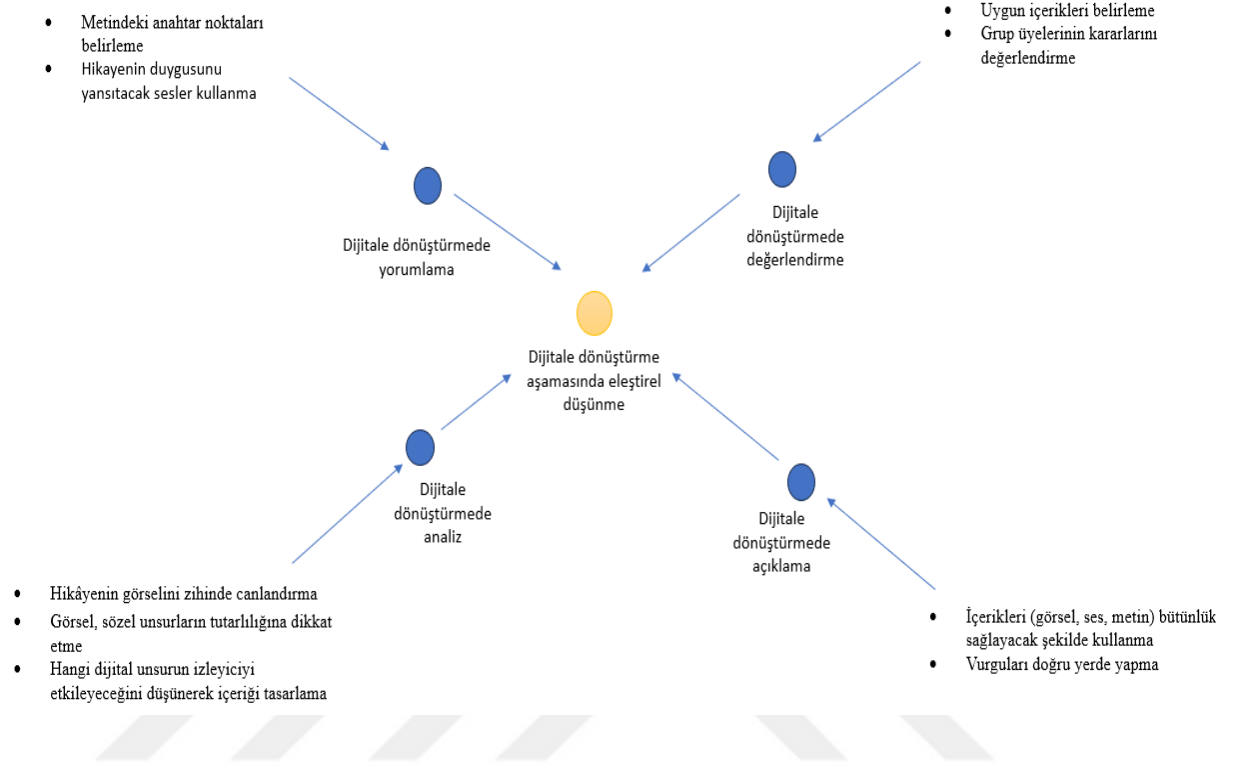
Araştırmada, uygulama öğretmeni görüşleri ve araştırmacı gözlemlerine dayanarak; öğrencilerin hikayelerindeki olayları sıralama, iş planı yapma, hikayelerinde karakterleri oluşturma ve bu karakterlere rol verme gibi faktörlerin planlama ve yazma aşamasının eleştirel düşünmeyi desteklediği söylenebilir.

4.2.1.2.2 Dijitale dönüştürme aşamasında eleştirel düşünme

Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye uygulamalarının eleştirel düşünmeye etkisine yönelik katılımcıların görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgulardan bazıları dijitale dönüştürme aşamasında eleştirel düşünme teması altında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 4.7’de gösterilmiştir.

Şekil 4.7

Dijitale Dönüştürme Aşamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi



Şekil 4.7’de görüldüğü üzere dijitale dönüştürme aşamasında eleştirel düşünme teması; “dijitale dönüştürmede yorumlama”, “dijitale dönüştürmede analiz”, “dijitale dönüştürmede açıklama”, “dijitale dönüştürmede değerlendirme” olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Dijitale dönüştürmede yorumlama temasının, metindeki anahtar noktaları belirleme, hikayenin duygusunu yansıtacak sesler kullanma; dijitale dönüştürmede analiz temasının, hikayenin görselini zihinde canlandırma, görsel, sözel unsurların tutarlılığına dikkat etme, hangi dijital unsurun izleyiciyi etkileyeceğini düşünerek içeriği tasarlama; dijitale dönüştürmede açıklama temasının, içerikleri (görsel, ses, metin) bütünlük sağlayacak şekilde kullanma, vurguları doğru yerde yapma; dijitale dönüştürmede değerlendirme temasının, uygun içerikleri belirleme, grup üyelerinin kararlarını değerlendirme alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Deney-1 ve Deney-2 gruplarından elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21*Dijitale Dönüştürme Aşamasında Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşlerin Frekans Dağılımı*

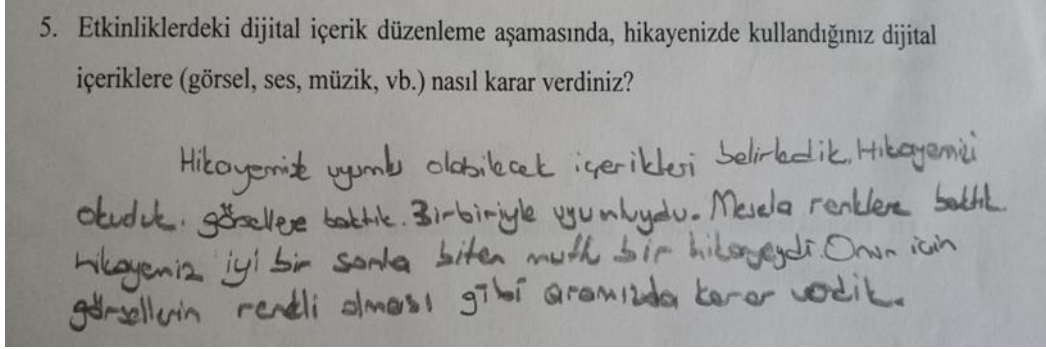
Dijitale Dönüştürmede Eleştirel Düşünme	Deney-1 (f)	Deney-2 (f)	Toplam (f)
Dijitale dönüştürmede analiz	11	10	21
Dijitale dönüştürmede açıklama	9	8	17
Dijitale dönüştürmede değerlendirme	8	7	15
Dijitale dönüştürmede yorumlama	7	6	13

Tablo 4.21 incelendiğinde, dijital dönüşüm sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini farklı açılardan desteklediği görülmektedir. Araştırmada katılımcıların çoğunlukla yazılı metnin dijital ortama aktarılmasında ve multimedya kullanımı konusunda özellikle hikâye bütünlüğüne uygun, içerikleri bütünlük sağlayacak şekilde kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin 21’i analiz becerisine yönelik görüş belirtmiş, bu da hikâyenin görsel ve işitsel öğelere dönüştürülmesi sırasında içerik tasarımı, tutarlılık ve hedef kitleye uygunluk gibi faktörleri dikkate aldıklarını göstermektedir. Açıklama becerisine ilişkin olarak 17 öğrencinin içerikleri bütüncül şekilde kullanarak anlamlı yapılar oluşturma çabasında oldukları anlaşılmaktadır. Değerlendirme becerisine ilişkin olarak 15 öğrenci, yorumlama becerisi ise 13 öğrenci görüş dile getirmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin grup çalışmalarında uygun içerik seçimleri yapma, grup kararlarını tartma ve metindeki anahtar noktaları vurgulama konularında da eleştirel yaklaşımlar sergilediklerini göstermektedir.

Öğrencilere araştırma sonunda dağıtılan açık uçlu soru formundan elde edilen bulgulara da örneğin Deney-2 grubundan Emine konuyla ilgili görüşleri Görsel 4.3’te verilmiştir.

Görsel 4.3

Açık Uçlu Soru Kağıdına Ait Görsel-3



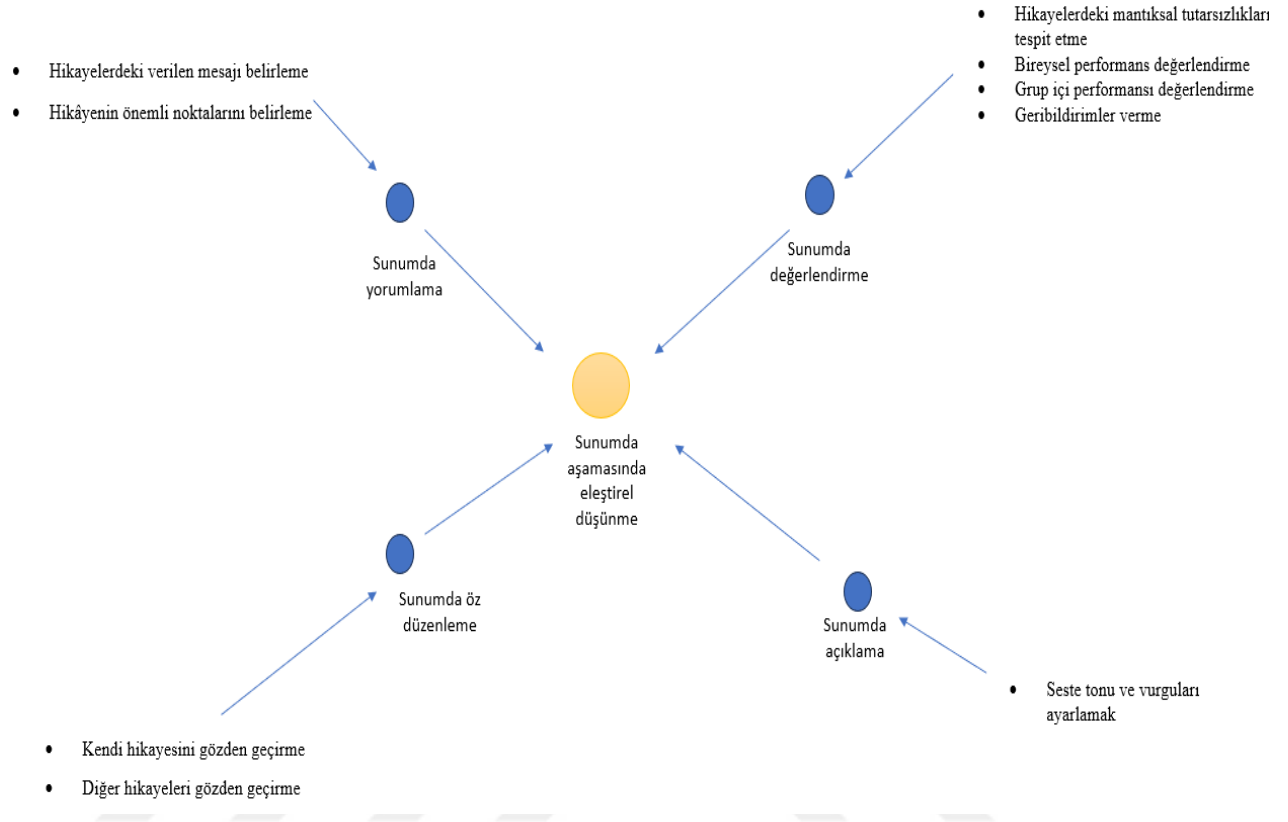
Şekil 4.3'te yer alan Emine'nin açık uçlu soru formuna verdiği yanıtta "Hikayemizde uyumlu olabilecek görselleri belirledik. Hikayemizi okuduk. Görsellere baktık. Birbiriyle uyumluydu. Renklere baktık. Hikayemiz iyi bir sonla biten mutlu bir hikayeydi onun için görsellerin renkli olması gibi aramızda karar verdik." biçimindeki ifadesi de bulguları destekler niteliktedir.

4.2.1.2.3 Sunum aşamasında eleştirel düşünme

Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye uygulamalarının eleştirel düşünmeye etkisine yönelik katılımcıların görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgulardan bazıları sunum aşamasında eleştirel düşünme alt teması altında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin kategori ve kodlar Şekil 4.8'de gösterilmiştir.

Şekil 4.8

Sunum Aşamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi



Şekil 4.8’de görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen sunum aşamasında eleştirel düşünme alt teması; sunumda yorumlama, sunumda öz düzenleme, sunumda açıklama ve sunumda değerlendirme olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Sunumda yorumlama kategorisinin, hikayelerdeki verilen mesajı belirleme, hikâyenin önemli noktalarını belirleme; sunumda öz düzenleme kategorisinin kendi hikâyesini gözden geçirme, diğer hikâyeleri gözden geçirme; sunumda açıklama kategorisinin, seste tonu ve vurguları ayarlama; sunumda değerlendirme kategorisinin hikayelerdeki mantıksal tutarsızlıkları tespit etme, bireysel performans değerlendirme, grup içi performans değerlendirme, geribildirimler verme alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Deney-1 ve Deney-2 gruplarından elde edilen verilerin frekans dağılımları aşağıda Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22*Sunum Aşamasında Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşlerin Frekans Dağılımı*

Tema/Kategori	Alt Tema	Deney-1 (f)	Deney-2 (f)	Toplam (f)
Sunumda Öz Düzenleme	Kendi hikayesini gözden geçirme	9	11	20
Sunumda Açıklama	Ses tonu ve vurguları ayarlama	9	9	18
Sunumda Değerlendirme	Geri bildirim verme	8	10	18
Sunumda Yorumlama	Hikayedeki mesajı belirleme	10	9	19
Sunumda Yorumlama	Hikâyenin önemli noktalarını belirleme	8	7	15
Sunumda Öz Düzenleme	Diğer hikayeleri gözden geçirme	6	8	14
Sunumda Değerlendirme	Bireysel performans değerlendirme	6	7	13
Sunumda Değerlendirme	Grup içi performans değerlendirme	5	6	11
Sunumda Değerlendirme	Mantıksal tutarsızlıkları fark etme	5	9	14

Tablo 4.22 incelendiğinde, sunum aşamasında eleştirel düşünme becerilerine yönelik öğrenci görüşleri, en çok “kendi hikayesini gözden geçirme” ve “hikayedeki mesajı belirleme” temaları etrafında toplanmıştır. Bunu “geri bildirim verme”, “ses tonu ve vurguları ayarlama” ve “hikâyenin önemli noktalarını belirleme” temaları takip etmektedir. “Kendi hikayesini gözden geçirme” ile ilgili olarak öğrencilerin hikâyelerini sunmadan önce gözden geçirmeleri hem içeriğin tutarlılığını sağlamalarına hem de sunum kalitesini artırmalarına yardımcı olmuştur. Örneğin Deney-2 grubundan Sarp “*Sunuma* çıkmadan önce arkadaşım ile hikayemizi gözden geçirdik, eksik bilgiler vardı. Onları

tamamladık ve daha güzel oldu” şeklinde konuşmuştur. Deney-1 grubundan Çiğdem de bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Sunum yapmadan önce hikâyeyi tekrar tekrar okudum. Bazı yerlerde anlatım bozuklukları vardı. Onları düzenledim. Yani sunmadan önce iyice hazırlanmak istedim.” Benzer şekilde Deney-1 grubundan Zeynep de şunları söylemiştir: “Sunumdan önce hikâyemi birkaç kez okuyup yanlış olan yerleri düzelttim. Hatalarımı daha iyi fark ettim.” Öğrencilerin sıklıkla ifade ettiği bir diğer beceri “Hikayedeki mesajı belirlemek” olmuştur. Bununla ilgili olarak öğrenciler, bir metnin alt anlamlarını ve ana fikrini çıkarma konusunda kendilerini sorguladıklarından bahsetmişlerdir. Örneğin Deney-2 grubundan Mert “Mesajı tam anlatmak için önce kendim ne anlatmak istediğimizi düşündüm. Sonra onu anlatmaya çalıştım” sözleriyle bu beceriyi ifade etmiştir.

Öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen bir diğer görüş ise sunum sırasında ses tonu, vurgu ve beden diline dikkat etme ile ilgilidir. Örneğin Deney-1 grubundan Selim, “Arkadaşlarıma daha iyi anlatmak için sesimi biraz yükseltip vurgu yaptım, heyecanlıyım ama yine de dikkat etmeye çalıştım” demiştir. Açık uçlu soru formuna verilen yanıtlarda da öğrenciler, ses tonuna dikkat ettiklerini, mesajı net vermeye çalıştıklarını ve hikâyede anlatmak istedikleri mesajın önemli olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır. Örneğin Deney-1 grubundan Elif açık uçlu soru formuna şunları yazmıştır:

Sunumda en çok hikâyemin mesajını anlatmaya dikkat ettim. Çünkü arkadaşlarımdan ne demek istediğimi anlaması benim için önemliydi. Sesimi de bazen yükselttim, önemli yerlerde yavaş konuştum ki daha iyi anlaşılsın.” (Deney-1, Elif)

Araştırmacı tarafından yapılan doğrudan gözlemler de bu bulguları desteklemektedir. Araştırmacı tarafından yapılan doğrudan gözlemler ve notları sunum sırasında bazı öğrencilerin hikayelerini ses tonunu ayarlayarak sunduğunu, anlatımlarında vurgu ve duraklama kullandıklarını, bazılarının ise elleriyle jestler yaptığını göstermiştir. Özellikle Deney-1 grubunda, StoryJumper ile oluşturulan hikayeler sunulurken öğrencilerin çok daha motive ve özenli oldukları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen bir diğer görüş “geri bildirim verme” ile ilgilidir. Bu konuda öğrenciler gerek öğretmen gerekse arkadaşlarından aldıkları geri bildirimlerin düşünsel süreçlerine katkı sunduğu vurgulanmıştır. Örneğin Deney-2 grubundan Taha şunları dile getirmiştir: “Arkadaşlarım bana şurayı daha güzel

anlatabilirsin' deyince daha dikkatli oldum. Hem hikâyemi hem sunumumu geliştirdim.” Deney-2 grubundan Alper ise "Sunumdan sonra arkadaşlarımız hikayemiz hakkında yorum yaptı. Mesela anlatımımızın biraz hızlı olduğunu söylediler. Bu da bana sonrakinde daha dikkatli olmamı sağladı," şeklinde görüş belirtmiştir. Bunun yanında araştırmacının gözlem notlarında da öğrencilerin sunum öncesi kısa hazırlık yaparak notlarını gözden geçirdiği, bazı öğrencilerin tekrar tekrar sesli prova yaptığı ve arkadaşlarına danıştığı kaydedilmiştir.

Katılımcıların ifadelerine göre sunum aşamasında öne çıkan bir diğer beceri “hikâyenin önemli noktalarını belirleme” olmuştur. Elde edilen veriler, öğrencilerin hikâyelerini sunarken hangi bölümlerin daha anlamlı ve vurgulanması gereken içerikler olduğuna dikkat ettiklerini göstermektedir. Bu nedenle ilgili alt tema, “Sunumda Yorumlama” teması altında ele alınmıştır. Öğrenciler sadece metni sesli bir şekilde okumakla kalmamış, aynı zamanda ilgili içerik üzerinde düşünmüştür. Ayrıca ürettikleri dijital hikayelerdeki hangi bölümlerin hedef kitle için önemli olduğuna da karar vererek sunum stratejilerini buna göre şekillendirmişlerdir. Örneğin, Deney-1 grubu öğrencisi Aslı, görüşmesinde bu durumu şu ifadelerle aktarmıştır: “Sunum yapmadan önce hikâyemizde en önemli olayları bulmada zaman harcadık. Çünkü sunumumuzu yaparken özellikle oraları vurgulamak istedik herkesin daha iyi anlaması için. O yüzden bazı bölümleri özellikle anlattık.” Aslı bu ifadesini açık uçlu soru formuna verdiği yanıtla da desteklemektedir. Aslı bu forma şunları yazmıştır: “Hikâyemizde önemli kısımları daha özen göstererek anlatmaya çalıştık. Çünkü hikâyenin ne anlattığını, neler oluyor herkesin anlaması böyle daha kolay olurdu. Bu yüzden hikâyenin giriş kısmı ve sondaki olayları daha da üzerine basarak anlattık.” Benzer şekilde, Deney-2 grubundan Sarp ise şunları söylemiştir: “Hikâyeyi anlatmadan önce önemli yerleri seçtik. Mesela kahramanın karar verdiği yeri daha dikkatli anlattık çünkü aslında mesajımız da orada gizliydi.” Bu tür ifadeler, öğrencilerin kendi oluşturdukları dijital hikayelerin temel unsurlarını ayırt etmeye, öne çıkarmaya ve bunları vurgulamaya çalıştıklarını göstermektedir. Buradan hareketle bu tür öğrenci görüşleri “sunumda yorumlama” teması altında ele alınmıştır. Araştırmacı gözlemleri de bu bulguları desteklemektedir. Özellikle Deney-2 grubundaki bazı öğrencilerin hikâyelerini sunarken slaytlarda önemli sahneleri duraksayarak anlattıkları, kimi zaman hikâyenin tamamını okumak yerine olay örgüsündeki dönüm noktalarına odaklandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu araştırmacı Deney-2 grubuna ait gözlem formuna yazdığı notunda şöyle açıklamıştır:

Sunum sırasında hikâyelerin her sahnesine eşit düzeyde önem verilmedi. Özellikle hikâyenin önemli noktalarının olduğu sahnelerde öğrenciler seslerini değiştirerek (alçaltıp- yükselterek) vurgulama yapmışlardır.” (Araştırmacıya ait gözlem notu, Deney-2 grubu)

Sunum aşamasına ilişkin elde edilen diğer bulgular da öğrencilerin sadece kendi ürettikleri hikâyelere odaklanmadıkları, bunun yanında diğer gruplarda üretilen hikâyeleri de gözden geçirdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda “diğer hikâyeleri gözden geçirme” görüşmeye katılan öğrencilerin yarısı tarafından ifade edilmiş ve bu alt tema, “Sunumda Öz Düzenleme” teması altında ele alınmıştır. Bu alt temayla ilgili Deney-1 grubundan Çiğdem “Hikayelerin sunumunda diğer grupların hikâyesini izledik. Onların hikâyelerindeki bazı şeylerin iyi olmadığını fark ettim. Mesela bazı hikayeler bana çok karışık geldi.” Benzer şekilde Deney-2 grubundan Barış ise şunları söylemiştir: “Başka hikâyeleri dinleyince bazı yerlerde sıradan olduğunu düşündüm. O sebeple biz kendi hikâyemizde sesimizi değiştirerek anlatmaya çalıştık.” Uygulama öğretmeni de öğrencilerin birbirlerinin hikâyelerinden ilham aldığını ve özellikle sunumunu diğer gruplara göre daha sonra yapan öğrencilerin daha etkileyici anlatımlar gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Uygulama öğretmenin bu konudaki görüşü şöyledir: “Bazı öğrenciler, arkadaşlarının hikâyelerindeki eksiklerden ya da güçlü yönlerden etkilenerek kendi sunumlarını değiştirdiler. Sunumunda diğerinin eksikliklerini görenler kendi hikâyelerinde özellikle onu çıkarmaya çalıştı.”

Araştırmacının gözlem notlarında da bu duruma ilişkin şu değerlendirme yer almıştır:

Özellikle önceki sunumları dikkatle dinleyen öğrencilerin sunum yapmadan önce defterlerine kısa notlar aldığı ve grup arkadaşlarıyla sunum planlarını tartıştıkları gözlenmiştir. (Araştırmacıya ait gözlem notu, Deney-2 grubu)

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, “diğer hikâyeleri gözden geçirme” sürecine dahil olan öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında öz değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladıkları söylenebilir. Elde edilen bir diğer bulguya göre öğrenciler dijital hikâyeleri sadece estetik ya da içerik bakımından incelemekle kalmamışlar aynı zamanda hikayelerdeki anlatımın bütünlüğüne ve hikâyenin unsurlarındaki tutarlılığı da değerlendirmişlerdir. Hikayelerdeki “Mantıksal Tutarsızlıkları Fark Etme” hem Deney-1 hem de Deney-2 grubundaki öğrenciler tarafından öğrencilerin yarısı tarafından dile getirilmiştir. “Sunumda Değerlendirme” teması altında ele alınan bu alt temaya ilişkin öğrenciler hem kendi hikâyelerinde hem de arkadaşlarının sunduğu hikâyelerde olayların sıralaması, neden-sonuç ilişkileri ve anlatım

tutarlılığı açısından çeşitli tutarsızlıklar fark ettiklerinden bahsetmişlerdir. Örneğin Deney-1 grubundan Zeynep, “Bazı hikâyelerde mantıksızlıklar vardır. Mesela birinde önce kavga olduğu anlatıyordu, sonra da onların hiç kavga etmemiş gibi birlikte kütüphaneye gittikleri söylendi. Bu kısım bana çok saçma geldi.” demiştir. Deney-2 grubundan Cenk ise şöyle demiştir: “Bir hikâyede önce kahramandı ama hikâyenin sonunda kötü biri gibi gösterildi. Bence hikâyede bir karışıklık vardı. Orası ilginçti. Biz de kendi hikâyemizde nasıl başladıysak ona uygun sonla bitirmeye dikkat ettik.”

Örneklerde verilen ifadeler incelendiğinde öğrencilerin yüzeysel değerlendirmeler yapmadıkları, hikayelerin iç tutarlılığına da dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, mantıksal açıdan çelişkili buldukları durumları fark etmelerinin hikayelere eleştirel gözle baktıklarını göstermesi bakımından önem taşıdığı söylenebilir. Uygulama öğretmeni de öğrencilerin hikâyelerdeki mantıksal örgüyü değerlendirmelerine ilişkin gözlemlerini şu sözlerle ifade etmiştir: “Bazı öğrenciler arkadaşlarının hikâyelerinde mantık hataları buldu. Hatta bu olaydan önce şu olmalıydı gibi yorumlar da yaptılar” Araştırmacı tarafından alınan gözlem notları da bu durumu desteklemektedir. Araştırmacı Deney-2 grubunda yaptığı gözlem notlarının bir bölümünde şunları yazmıştır: “Bir grup sunum yaptıktan sonra başka bir öğrenci söz alarak hikâyedeki olayların mantıksal sırasını sorguladı (Araştırmacıya ait gözlem notu, Deney-2 grubu).” Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrenciler hikayelerdeki mantıksal tutarsızlıkları fark ederek dijital hikâyeleri eleştirel bir gözle değerlendirmişlerdir.

Elde edilen bir diğer bulgu sunum sürecinde öğrencilerden önemli bir çoğunluğu, bireysel performanslarına yönelik değerlendirmelerde bulunmasına yöneliktir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini eleştirel bir bakış açısıyla gözlemlediklerini ve sunum süreci boyunca kendi katkılarını sorguladıklarını göstermektedir. Bu alt tema, öğrencilerin kendilerini değerlendirme kapasitelerini ve eleştirel öz farkındalıklarını yansıtmaları nedeniyle “Sunumda Değerlendirme” teması altında ele alınmıştır. Öğrenciler bireysel performanslarını değerlendirmelerine yönelik çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Örneğin Deney-1 grubundan Kuzey şöyle demiştir: “Sunumda elim biraz titredi. Gruptaki en heyecanlı bendim sanki. Daha sakin olabilirdim ama yine de bana düşen kısımları güzel anlattım. Konuşurken heyecanlandım olsun. Bence başarılıydım.” Benzer şekilde Deney-2 grubundan Tuğçe şunları ifade etmiştir: “Sunumdan önce sunuma çok çalışmadım onun için de bazı yerleri karıştırdım. Daha iyisini yapabiliirdim.” Bu ifadelere

bakıldığında öğrencilerin tarafsız bir şekilde kendi performanslarını değerlendirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bazıları grup arkadaşlarının sunumdaki katkılarına yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin grup içi değerlendirme açısından da eleştirel düşünme becerilerini işe koştuklarını göstermektedir. Bu konuda Deney-1 grubundan Elif, sunum süreciyle ilgili şunları belirtmiştir: “Benimle birlikte anlatan arkadaşım çok hızlı konuştu, biraz daha yavaş anlatsaydı herkes daha iyi anlardı. Ama bence biz genel olarak güzelce yaptık.” Deney-2 grubundan Mert ise şöyle demiştir: “Grubumuzda herkes üzerine düşen görevi yaptı. Yalnızca bir arkadaşımız çok sessiz kaldı. O da katkı sağlayabilseydi mükemmel olacaktı.” Örneklerde verilen bu görüşler öğrencilerin gözünden grup içi rollerin ve katılımın nasıl değerlendirildiğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Uygulama öğretmeni de öğrencilerin sunum sürecinde hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirdiklerini gözlemlediğini şu ifadesiyle belirtmiştir: “Bazıları sunumdan sonra kendilerini eleştirdiler, kimisi konuşmasının istedikleri gibi iyi olmadığını söyledi. Kimi de arkadaşını suçladı. Özellikle görevini aksatan ya da belirledikleri şekilde yapamayan arkadaşının grubun başarısını düşürdüğünden yakındılar” Araştırmacı gözlem notları da bu bulguları desteklemektedir.

Bazı öğrenciler sunum bitince ‘ben biraz hızlı anlattım’ ya da ‘senin sesin çok iyi geldi’ gibi yorumlar yaparak birbirlerinin sunumlarını değerlendirdi. Grup içinde herkesin eşit katkı sağlaması gerektiğini dile getirenler oldu.” (Araştırmacıya ait gözlem notu, Deney-1 grubu)

Bu bulgular ışığında, sunum sürecinin öğrencilerde bireysel ve grupça eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirdiği söylenebilir.

4.2.2. Öz ve akran değerlendirme formuna ilişkin bulgular

Sunum sürecinin ardından Deney-1 ve Deney-2 grubu öğrencilerine kendilerinin ve grup arkadaşlarının sürece katkılarını değerlendirmeleri amacıyla Bilici, (2021) tarafından hazırlanan “Öz ve Akran Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Formda öğrenciler; grup çalışmasına katkı, iş birliği, görev paylaşımı, olumlu iletişim gibi başlıklar altında 10 ölçüt üzerinden hem kendilerini hem de 4 grup arkadaşlarını 0-4 puan aralığında değerlendirmiştir. Öz ve Akran Değerlendirme Formu’ndan elde edilen sonuçlar Tablo 4.23’de yer almaktadır.

Tablo 4.23

Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının Öz ve Akran Değerlendirme Formuna Verdikleri Puanların Ortalama Dağılımı

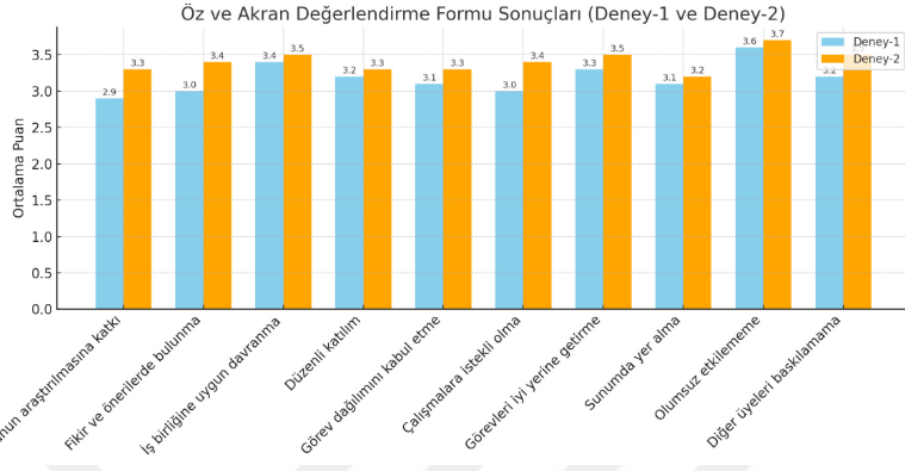
Ölçüt	Deney-1 Ort.	Deney-2 Ort.
Konunun araştırılmasına katkı	2.9	3.3
Fikir ve önerilerde bulunma	3.0	3.4
İş birliğine uygun davranma	3.4	3.5
Düzenli katılım	3.2	3.3
Görev dağılımını kabul etme	3.1	3.3
Çalışmalara istekli olma	3.0	3.4
Görevleri iyi şekilde yerine getirme	3.3	3.5
Sunumda yer alma	3.1	3.2
Olumsuz etkilememe (dalga geçmeme vb.)	3.6	3.7
Diğer üyeleri baskılamama (söz kesmeme vb.)	3.2	3.5

Genel Ortalama: Deney-1: **3.18**, Deney-2: **3.41**

Formdan elde edilen sonuçlarına göre Deney-1 ve Deney-2 gruplarının ortalama puanlarının 3 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin grup çalışmaları sırasında hem kendilerini hem de arkadaşlarını genel olarak olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Ancak Deney-2 grubunun çoğu ölçütte Deney-1 grubuna göre daha yüksek ortalamalar alması, özellikle fikir üretme, görev paylaşımı ve katkı sağlama gibi becerilerde daha etkili bir iş birliği gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Aşağıda, Deney-1 ve Deney-2 gruplarının öz ve akran değerlendirme formundaki puan ortalamalarının karşılaştırmalı çubuk grafiği Şekil 4.9'da verilmiştir.

Şekil 4.9

Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının Öz ve Akran Değerlendirme Puanlarının Karşılaştırılması



Şekil 4.9’da öz ve akran değerlendirme formunda yer alan 10 ölçüte ilişkin puan ortalamalarını deney gruplarına göre karşılaştırmalı olarak göstermektedir. Görüldüğü üzere, Deney-2 grubunun ortalama puanları, hemen her ölçütte Deney-1 grubundan daha yüksektir. Özellikle “fikir ve önerilerde bulunma”, “çalışmalara istekli olma” ve “diğer üyeleri baskılamama” gibi ölçütlerde Deney-2 grubu daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum, Deney-2 grubunun daha aktif katılım, iş birliği ve sorumluluk üstlenme davranışları sergilediğini işaret etmektedir.

4.2.3. Dijital hikayeler için derecelendirme ölçeği ’ne ilişkin nitel bulgular

Bu başlık altında, “Dijital Hikayeler İçin Derecelendirme Ölçeği’nin” maddelerinin nasıl algılandığı, hangi maddelerin kolay ya da zor bulunduğu, hangi kriterlerin dijital hikâye oluşturma sürecinde önemli görüldüğü ile ilgili veriler sunulmuştur. Elde edilen bulgular, puanlayıcıların bazı maddeleri teknik açıdan daha somut ve değerlendirilebilir bulduklarını, bazı maddelerde ise yorum farklılıklarının ortaya çıktığını göstermektedir.

Araştırmacı ve uygulama öğretmeni, dijital hikâyelerin değerlendirilmesinde “Dijital Hikâyeler için Derecelendirme Ölçeği”ni kullanmış ve her iki puanlayıcı da ölçeğin farklı maddelerinde tutarlı puanlar vermiştir. Puanlamalarda genel olarak yüksek puanlar gözlemlenirken, bazı maddelerde puan farklılıkları olduğu gözlemlenmiştir.

Ölçekte yer alan Bazı maddeler, özellikle “Dramatik Soru”, “Hikâyenin Amacı” ve “Hikâye Tahtası Oluşturma” gibi içerik maddeleri puanlayıcılar arasında yüksek uyumla değerlendirilmiştir. “Ses”, “Müzik”, “Çoklu Ortam Kalitesi” ve “Çoklu Ortam Senkronizasyonu” gibi teknik unsurlar, puanlayıcılar tarafından daha somut kriterlerle değerlendirilebilmiş ve bu maddelerde de yüksek tutarlılık sağlanmıştır.

Dijital Hikayeler İçin Derecelendirme Ölçeği maddeleri incelendiğinde, öğrencilerin özellikle hikâyenin amacı, içerik ve dramatik soru oluşturma gibi içerik odaklı maddelerde yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde temel anlatı unsurlarını kavrayıp başarıyla uyguladıklarını göstermektedir. Öte yandan, dijital hikayelerin teknik bileşenlerini değerlendiren 9. Madde (Ses), 10. Madde (Müzik), 11. Madde (Çoklu Ortam Kalitesi), 12. Madde (Çoklu Ortam Senkronizasyonu) ve 13. Madde (Düzenleme) gibi maddelerde daha düşük puanlar alınmıştır. Bu durum, öğrencilerin ses, müzik ve görsel-işitsel materyallerin kalitesi ile çoklu ortam bileşenlerinin senkronizasyonu ve düzenleme süreçlerini etkin kullanma konusunda zorluk yaşadıklarını ya da bu alanlarda deneyimlerinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Deney-1 ve Deney-2 gruplarının oluşturduğu dijital hikayelerin toplam puanları karşılaştırıldığında, Deney-2 grubundaki öğrencilerin genel olarak daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu durum, ikinci grubun dijital hikâye oluşturma becerilerinin daha gelişmiş olduğunu veya uygulama sürecindeki iyileştirmelerden olumlu etkilenmiş olabileceklerini işaret etmektedir. Ayrıca, dijital hikâye anlatımının ilk döngüsünde oluşturulan 14 dijital hikâyeye kıyasla, ikinci döngüde yapılan 14 dijital hikâyenin ortalama puanlarında artış gözlenmiştir. Bu artış, öğretim sürecinin ilerleyişiyle öğrencilerin dijital hikâye oluşturma becerilerinde gelişme olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, dijital hikâye oluşturma sürecinde içerik ve anlatı unsurlarında öğrencilerin başarılı olduğu, ancak teknik araçların kullanımı konusunda desteklenmeye ihtiyaç duydukları; ayrıca uygulamanın ikinci aşamasında öğrencilerin performansında belirgin bir gelişme yaşandığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve sonuçların ilgili alanyazınla ilişkilendirildiği tartışma bölümüne yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu bölümde; Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yürütülen DHA uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisine yönelik elde edilen bulgular kapsamında ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerine dijital hikâye anlatımının etkisinin araştırıldığı bu çalışmada karma araştırma yöntemi kapsamında araştırmanın nicel verileri, CEDTD-X'in ön test ve son test olarak Deney-1, Deney-2 ve kontrol gruplarına iki kez uygulanmasıyla; nitel veriler ise öğrenci ve uygulama öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden, araştırmacı gözlem notlarından, dijital hikâye oluşturmaya ilişkin öğrenci görüşleri açık uçlu soru formundan, Öz ve Akran Değerlendirme Formu'ndan, Dijital Hikayeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilmiştir.

5.1.1. Nicel verilere dayalı sonuçlar

- Araştırmada Deney-1, Deney-2 ve Kontrol gruplarının eleştirel düşünme ön test puanlarının normal dağıldığı ve varyans homojenliği şartının sağlandığı belirlenmiştir. Gruplar arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmış; dolayısıyla, uygulama öncesinde grupların başarı düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.
- Deneysel uygulama öncesinde gruplar arasında ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken; deneysel uygulama sonucunda elde edilen son test puanları arasında DHA'ya dayalı olarak derslerin yürütüldüğü Deney-1 ve Deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada, CEDTD-X'ten elde edilen bulgular, Deney-1 grubunun son test toplam puanı aritmetik ortalamasının ($X=39,16$), Deney-2 grubunun son test puanı aritmetik ortalamasının ($X=38,30$), ve kontrol grubunun son test toplam puanı aritmetik ortalamasının ($X=37,87$) olduğunu göstermiştir.

- Elde edilen verilere dayalı olarak deneysel uygulama sonucunda, eleştirel düşünme son test puanları arasında, DHA uygulamalara dayalı olarak dersin yürütüldüğü deney gruplarının lehine orta etki düzeyinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, dijital hikâye anlatımına dayalı öğretim sürecinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Dolayısıyla hem Web tabanlı hem de masaüstü dijital hikâye araçlarının öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini görülmüştür.
- Yapılan Bonferonni testi sonuçları ise Web tabanlı dijital hikâye aracı (Storyjumper) kullanılan Deney-1 grubu ve masaüstü yazılım (PowerPoint) kullanılan Deney-2 grubunun son test puanlarının kontrol grubu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.
- Deney grupları arasında karşılaştırma yapıldığında, her iki grupta da kullanılan DHA aracının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı; ancak bu katkı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmada, Özcan, Kukul ve Karataş (2016) tarafından geliştirilen Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanların normallik testi sonuçları, verilerin parametrik analizlere uygun olduğunu göstermiştir. Araştırmacı ve uygulama öğretmeninin bağımsız puanlamaları arasında yapılan Pearson Korelasyon analizi, yüksek ve anlamlı bir ilişki ($r = 0,908$; $p < 0,01$) ortaya koymuştur. Bu da puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın güçlü olduğunu göstermiştir. Cohen'in Kappa katsayısı analizleri ise ölçeğin maddeleri bazında değerlendiriciler arası uyumun orta, iyi ve mükemmel düzeylerde olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle “Dramatik Soru”, “Hikâyenin Amacı”, “Telif Hakkı ve Etik”, “Müzik” ve “Çoklu Ortam Kalitesi” gibi maddelerde tam uyum sağlanması, değerlendirme sürecinin güvenilirliğini güçlendirmiştir. Bazı maddelerde ise orta düzeyde tutarlılık bulunmuş, ancak genel olarak değerlendirmeler oldukça tutarlı olarak tespit edilmiştir.

Katılımcılar, DHA uygulamalara dayalı etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını ayrıca görüşleriyle de ifade etmişlerdir. Aşağıda nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan nitel sonuçlar yer almaktadır.

5.1.2. Nitel verilere dayalı sonuçlar

- DHA uygulamalarının öğrenme ortamı üzerinde iyileştirici ve engelleyici unsurlar oluşturduğu; DHA uygulamalarıyla oluşturulan öğrenme ortamının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uygun ve destekleyici bir zemin sağladığı, bunun yanında bazı kısıtlayıcı unsurların da öne çıktığı belirlenmiştir.
- Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma etkinlikleri ile ilgili çoğunun olumlu görüş bildirdiği, uygulamayı çoğunlukla eğlenceli buldukları, sınıfta tartışma ve katılımcı bir ortam yarattığı görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine göre dijital hikâye anlatımı sürecinde oluşturulan öğrenme ortamı; tartışmaya açık, katılımı teşvik eden, yansıtıcı düşünmeyi destekleyen, grup çalışmasını kolaylaştıran, etkileşimli, eğlenceli ve rahat bir ortam sunarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- İyileştirici unsurlar arasında ise en sık ifade edilen unsurun tartışma ortamı oluşturması olmuştur. Bu ortamın, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine, düşüncelerini sorgulamalarına ve neden-sonuç ilişkileri kurmalarına yardımcı olduğu yönünde ifadeleri yer almıştır.
- Katılımcı görüşlerine göre, dijital hikâye anlatımı etkinlikleri, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, bu etkinliklerin kendilerini farklı bakış açılarıyla düşünmeye teşvik ettiğini, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurmalarına yardımcı olduğunu ve sorgulayıcı bir bakışla analiz yapmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmada dijital hikâye oluşturma sürecinin genel özellikleri ile hem de DHA sürecinin her bir aşamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin farklı boyutlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilen görüşlerden bir diğeri DHA'nın grup çalışmasını destekleyici ortam oluşturmalarıdır. Katılımcılar bu sayede bireysel zorlukların azaldığını vurgulamışlardır. Ayrıca, dijital araçların kullanımı sürecinin ve içerik üretiminin etkinlikleri daha da eğlenceli hale getirdiği belirtilmiştir. Dahası katılımcı ortam ve rahat bir ortam oluşturmalarının, özellikle çekingen öğrencilerin kendilerini daha özgürce ifade etmelerine olanak tanıdığı belirlenmiştir. Katılımcılardan bazılarının ise DHA uygulamalarının yansıtıcı ve

etkileşimli öğrenme ortamı oluşturduğu yönünde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

- Katılımcıların ifadelerinden tespit edilen bazı unsurlar, öğrenme ortamında karşılaşılan çeşitli engeller etrafında şekillenmiştir. Katılımcılar tarafından en sık ifade edilen engelleyici unsur, “gürültülü ortam” olmuştur. Grup çalışmalarının aynı anda yürütülmesi ve sınıf içinde yüksek ses yapılmasının öğrenme sürecini zorlaştırdığı belirlenmiştir. Bazı öğrenciler ise bu ortamda düşüncelerini ifade ederken çekingenlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.
- Araştırmada farklı dijital araçların kullanıldığı gruplar arasında ise önemli farklar gözlemlenmiştir. StoryJumper programını kullanan Deney-1 grubu, fikir alışverişi ve tartışma ortamını daha yoğun yaşarken, PowerPoint kullanan Deney-2 grubunda bu durum daha düşük kalmıştır.
- Birçok katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer unsurun yetersiz zaman olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar özellikle hikâye yazımı, görselleştirme ve dijital araçları kullanma süreçlerinde öğrenciler daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.
- Bazı katılımcıların ise DHA uygulamalarının öğrenme ortamı üzerindeki etkisi isteksiz katılım olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bununla ilgili olarak bazı arkadaşlarının sürece aktif şekilde katılımlarında sıkıntı yaşadıklarından bahsettikleri görülmüştür. Bunun yanında çekingenlik de engelleyici bir unsur olarak ifade edilmiştir.
- DHA uygulamalarının ayrıca teknik bilgi gerektirmesi ve öğrencilerin DHA konusundaki deneyimsizlikleri de öğrencilerden bazılarının zorluk yaşamasına neden olmuştur. Ayrıca grup çalışmalarında fikir birliğine varma ve ortak görüş belirleme konusunda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.
- Araştırmada DHA’nın her bir aşamasıyla eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Planlama ve yazma aşamasında, öğrencilerin daha çok analiz, yorumlama ve değerlendirme; dijitalle dönüştürme aşamasında analiz, açıklama, değerlendirme ve yorumlama; sunum aşamasında ise öz düzenleme ve yorumlama becerileri bakımından eleştirel düşünme süreçlerini işe koştukları tespit edilmiştir.
- Araştırma kapsamında üretilen dijital hikayelerin Özcan, Kukul ve Karataş (2016) tarafından geliştirilen “Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmesine ilişkin sonuçlara bakıldığında genel olarak

öğrencilerin içerik ve anlatım odaklı kriterlerde daha yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle ölçekte yer alan dramatik soru oluşturma (Madde 1), hikâyenin amacını belirleme (Madde 2), hikâye tahtası planlama (Madde 3), anlatının özgünlüğü ve çekiciliği (Madde 4), hikâyenin uygun uzunlukta olması (Madde 5) ve dil ve dilbilgisi kullanımındaki yeterlilik (Madde 7) gibi unsurlarda yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bunun yanında ses, müzik, çoklu ortam kalitesi, senkronizasyon ve düzenleme gibi teknik bileşenlerde diğer maddelere kıyasla daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ikinci döngüde oluşturdıkları dijital hikâyelerin, ilk döngüdeki hikâyelerine göre daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir.

5.2 Tartışma

Bu bölümde dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi diğer araştırma sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır. Araştırma sonucunda DHA uygulamalarına dayalı etkinliklerin kullanıldığı Deney-1 ve Deney-2 gruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalar bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar, dijital hikâyelerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bilici ve Yılmaz, 2024; Chen ve Chuang, 2021; Karabulut, vd., 2024; Ünlü 2018; Yang ve Hu, 2012). İlgili alanyazına bakıldığında, eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen özellikle deneysel çalışmalarda, örnekleme oluşturan gruplar üzerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirici uygulamalar yapıldığında bu uygulamalar sonrasında örnekleme oluşturan kişilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Chen ve Chuang (2021), çalışmalarında lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde dijital öykü yazmanın etkilerini incelemiş ve öykü yazmanın katılımcıları eleştirel düşünmeye teşvik ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Ünlü (2018), 2016-2017 eğitim öğretim yılında, bir devlet okulunun 4. sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, dijital öykülerle desteklenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarıları, kontrol odakları ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve içten denetimli kontrol odağı düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilere

kıyasla daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı farklar gösterdiği saptanmıştır. Yang ve Wu (2012) ise çalışmalarında dijital öyküleme çalışmaları sonucu öğrencilerin eleştirel düşünme ve öğrenme stratejileri puanlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Karabulut ve arkadaşları (2024), Fen Bilimleri dersinde kullanılan dijital öykülerin 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularının nicel bulgularını desteklediği söylenebilir. Nitel bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında görülen anlamlı farkın nedenlerini ve bazı olumsuz noktaları da ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, Dijital Hikâye Anlatımı (DHA) uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen öğrenme ortamında birçok olumlu unsurun ortaya çıktığını göstermiştir. Deney-1 ve Deney-2 gruplarından toplam 28 öğrencinin ve uygulama öğretmeninin görüşlerine dayanan analizler, iyileştirici unsurların farklı boyutlarını net bir şekilde ortaya koymuştur. Katılımcıların görüşlerine göre, eleştirel düşünmenin desteklenmesinde özellikle katılımcılığı teşvik eden, tartışma ve grup çalışmasına imkân tanıyan, etkileşimli ve yansıtıcı özellikler taşıyan, aynı zamanda rahat ve eğlenceli bir atmosfer sunan öğrenme ortamlarının önemli bir iyileştirici unsur olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular, DHA destekli Sosyal Bilgiler derslerinin sınıf içerisinde daha katılımcı ve rahat bir öğrenme ortamı sağladığını göstermiştir. Uygulamaların, özellikle çekingen öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırdığı ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanıdı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin baskıdan uzak, destekleyici bir atmosferde daha özgürce düşünebildikleri ve iş birliği içinde çalışabildikleri belirlenmiştir. Bu durum, DHA uygulamalarının öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar dijital hikâye anlatımına dayalı uygulamaların oluşturduğu canlı ve rahat ortamın, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve eleştirel tartışmayı desteklediğini göstermektedir (Karami vd., 2012). Bu araştırmada da katılımcılar arasında en çok vurgulanan iyileştirici unsur, “tartışma ortamı” olmuştur. Özellikle Deney-1 grubundaki öğrenciler, karşılıklı fikir alışverişi ve beyin fırtınası yoluyla düşüncelerini geliştirme imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Bunu takip eden “grup çalışmasını destekleyici ortam” unsuru, öğrenciler tarafından önemli bulunmuştur. Öğrenciler, dijital hikâye üretim sürecinde birlikte çalışma imkânının hem iş yükünü hafiflettiğini hem de daha nitelikli ürün ortaya koymalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

Nitel bulgular, öğrencilerin dijital hikâye anlatımına dayalı etkinliklerin ders ortamını daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, bu süreçte aktif rol almaktan keyif aldıklarını, derse karşı daha istekli olduklarını ve öğrenmenin daha kalıcı hâle geldiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuca paralel olarak Uslupehlivan ve arkadaşları (2017) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, dijital hikayeler hazırlamanın katılımcılar tarafından eğlenceli bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu bulgular, Özerbaş'ın (2017) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Özerbaş, dijital hikâye sürecine aktif katılımın öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, dersin daha zevkli geçmesini sağladığını ve öğrencilerin derse daha kolay uyum sağladıklarını belirtmiştir. Her iki çalışmada da dijital hikâye anlatımının sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal boyutta da olumlu katkılar sunduğu görülmektedir.

Bu araştırmada Dijital hikâye anlatımına dayalı grup çalışmaları ve sunumlar yoluyla sınıf içinde iş birliğine dayalı, katılımcı bir öğrenme ortamının oluştuğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Tatlı ve Aksoy'un (2017) çalışmasında ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, dijital hikâye sürecinin dersin kalıcılığına olumlu katkı sağladığı, sınıf ortamında sunum yapmaktan çekinen öğrenciler için ifade kolaylığı sunduğu ve öğrenciler tarafından eğlenceli, motive edici bir öğrenme yöntemi olarak değerlendirildiği belirtilmiştir. Bu benzerlikler, dijital hikâye anlatımının sadece bilişsel yönden değil, aynı zamanda sosyal-duyuşsal gelişimi de destekleyen çok yönlü bir öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir. Bunun yanında "Rahat ortam" ve "Etkileşimli ortam" unsurları da öğrenciler tarafından destekleyici olarak değerlendirilmiştir; bu ortamlar öğrencilerin kendilerini daha özgür ve güvende hissetmelerini sağlamıştır. Bu bulgular, DHA uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamını çok yönlü olarak zenginleştirerek, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini açıkça ortaya koymaktadır. Aydede ve Kesercioğlu (2010), aktif yöntemle öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırdıkları deneysel çalışmalarında, aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu belirlemiştir. Bununla ilgili olarak Demir ve Kılıçkiran (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin dijital hikâye ile dersin işlenmesinden sonra derse aktif katılım gösterdikleri ve dijital hikayelerin öğrencilerin dersi daha çok sevmelerine katkı sağladığı bulunmuştur.

Bilici (2021) lise öğrencileriyle çalıştığı araştırmasında, dijital hikayeleme yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Araştırmada dijital hikayeleme yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmuştur. Bilici'nin (2021) ortaya koyduğu sonuçlara göre, dijital hikayeleme öğrenciler arasında fikir paylaşımı, birlikte düşünme ve tartışma ile eleştirel düşünme eğilimlerini arttırdığı görülmüştür. Benzer şekilde, Sarıtepeci (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada da dijital hikayeleme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar çalışmanın odağı yansıtıcı düşünme olsa da bu sonuç dijital hikâye anlatımına dayalı öğretim yaklaşımlarının üst düzey düşünme becerilerini destekleyici potansiyeline işaret etmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın bulguları ile Sarıtepeci'nin (2017) bulguları arasında örtüşen yönler olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Bran (2010), eğitimde dijital hikâyelerin önemini vurguladığı çalışmada, bu tür uygulamaların öğrenme sürecini destekleyici rolüne dikkat çekmiştir (Turgut ve Kışla, 2015). Bran'ın çalışmada doğrudan eleştirel düşünmeye odaklanılmasa da öğrenmeye sağladığı katkı vurgusu, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum, dijital hikâye anlatımının yalnızca bilişsel süreçleri değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede de etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar açık uçlu soru formuna verdikleri yanıtlarda da bu görüşlerini destekler nitelikte ifadeler kullanmışlardır. Bununla birlikte teknik bilgi eksikliklerinin olması, uygulamanın gürültülü bir ortam oluşturması, bazı öğrencilerde çekingenlik durumlarının yaşanması, deneyimsizlik gibi faktörlerin de süreçte yaşanan zorluklar olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışmada, Ulum ve Ercan Yalman (2020), 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi kapsamında dijital öykü hazırlama deneyimlerini incelemişler ve sonuçta, öğrencilerin dijital öykü hazırlama sürecinde eğlendiklerini, konuyu daha iyi ve daha kalıcı şekilde öğrendiklerini ancak bazı programların kullanımına ilişkin sıkıntılar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir.

Nitel araştırma bulgularına dayalı olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumsuz etki olarak nitelendirilen bazı sonuçlara da ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu

etkinliklerin sınıf ortamında gürültüye neden olduğundan ve bunun da çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde olumsuz etki eden bu sonuçlar uygulamanın öğrenme ortamı üzerine gürültülü ortam oluşturması, zaman yetersizliği, isteksiz katılım, grup içinde ortak karar almadaki zorluklar, çekingenlik, teknik bilgi eksikliği ve deneyimsizlik gibi çeşitli unsurlardan oluşmaktadır. Tüm bu veriler, DHA uygulamalarının pek çok yönden iyileştirici etkilerinin yanında, uygulama sürecine ve öğrenme ortamına bağlı bazı sınırlılıkların da bulunduğunu göstermektedir. Bu noktada bu araştırma sonucunda ortaya çıkan engelleyici unsurların, DHA sürecini daha verimli getirme konusunda dikkatle üzerinde düşünülmesi gereken önemli bulgular arasında yer aldığı söylenebilir. Bu durumun ayrıca, eleştirel düşünmeyi destekleyecek öğrenme ortamlarının planlanmasında hem fiziki hem de sosyal unsurların dikkate alınmasını gerektirdiği söylenebilir.

Bu araştırmada hem masaüstü hem de web tabanlı uygulamaların öğrenciler arasındaki iş birliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan İspir ve Yıldız'a göre (2023) dijital hikâye anlatımı çalışmalarında genel olarak masaüstü programların web tabanlı uygulamalara göre daha fazla kullanıldığı, ancak her iki türdeki araçların da bazı olumlu yönleri ve sınırlılıkları olduğu belirtmişlerdir. Yazarlar masaüstü ve web uygulamaları kullanılarak yapılan dijital hikayelerin öğretim süreci üzerinde doğrudan etkili olduğuna dikkat çekmişler, bunun yanında öğretim sürecindeki değişikliklerin de dolaylı olarak öğrencilerin becerilerini ve sosyal yaşamlarını şekillendirebileceğine işaret etmişlerdir (İspir ve Yıldız, 2023). Başka bir ifadeyle bu araştırmadan elde edilen nitel verilere dayanarak web tabanlı ve masaüstü dijital hikayeleme araçlarının öğrenciler arasında iş birliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin içerik planlama, hikâye yapısı ve mesajın iletimi gibi dijital hikâye anlatımının temel bileşenlerine yönelik olumlu bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle dramatik soru (Madde 1), hikâyenin amacı (Madde 2), özgünlük/çekicilik (Madde 4) ve konu bütünlüğü sağlayan yapıların (Madde 3) yüksek puanlanmış olması, öğrencilerin dijital hikâyelerini oluştururken mesajlarını etkili biçimde iletebildiklerini ve anlatı yapılarına dikkat ettiklerini göstermektedir. Bu sonuç, dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmaları ve yaratıcı ifade becerilerini geliştirmeleri açısından katkı sağladığını göstermektedir. Diğer taraftan, teknik ve görsel-işitsel unsurların değerlendirildiği

maddelerde, öğrencilerin daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Özellikle ses (Madde 9), müzik (Madde 10), çoklu ortam kalitesi (Madde 11), senkronizasyon (Madde 12) ve düzenleme (Madde 13) gibi alanlarda karşılaşılan zorluklar, öğrencilerin dijital araçları etkili biçimde kullanmada yeterince deneyimli olmadığını düşündürmektedir. Bu durum, dijital hikâye anlatımı sürecinde teknik destek ihtiyacını ve medya okuryazarlığı becerilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında birinci DHA döngüsünde ve ikinci DHA döngüsünde olmak üzere oluşturulan toplam 28 dijital hikâye incelenmiş, ikinci DHA döngüsünde ortaya koyulan dijital hikâyelerin genel olarak daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu artış, öğrencilerin süreç içinde öğrenme yaşantılarını pekiştirdiklerini ve zamanla daha kaliteli ürünler ortaya koyabildiklerini göstermektedir. Süreç odaklı öğrenme modelleriyle uyumlu olarak, öğrencilerin deneyim kazandıkça hem içerik hem de teknik becerilerinde gelişme göstermesi, dijital hikâye anlatımının öğretim programına bütünleştirilmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmada ortaya konan sonuçlardan yola çıkılarak daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutabileceği düşünülen birtakım öneriler getirilmiştir. Bu öneriler, deneysel uygulama sürecine ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik olacak şekilde iki başlıkta sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya dayalı öneriler

- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, eleştirel düşünme becerisini destekleyen dijital hikâye anlatımı (DHA) temelli etkinliklere sistemli biçimde yer verilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda öğretmen kılavuzlarında DHA etkinlik örnekleri sunulabilir ve uygulama basamakları açıklanabilir.
- DHA uygulamaları sürecinde yaşanabilecek engelleri aşmak adına, öncelikle öğrencilerin teknik bilgi eksikliğini gidermek amacıyla, uygulama öncesi daha detaylı bir rehberlik ve pratik çalışma sağlanabilir. Grup içinde görüş birliğini sağlamayı güçlendirmek için, daha küçük grup tartışmaları oluşturulabilir. Ayrıca uygulamalar sırasında oluşabilecek gürültüyü azaltmak ve seviyesini kontrol etmek için sınıf kuralları önceden netleştirilebilir.

- Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere eleştirel düşünme fırsatları sunan dijital hikâye anlatımı uygulamaları, öğretim sürecine entegre edilebilir. Öğrencilerin olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmasını sağlayan, sorgulamaya ve çözüm üretmeye teşvik eden senaryo yazımı ve dijitalleştirme süreçleri ders içeriğiyle ilişkilendirilerek kullanılabilir.
- Öğretmenlerin dijital hikâye anlatımına yönelik mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla, hizmet içi eğitim programlarında DHA'ya yönelik teknik ve pedagojik yeterlikleri geliştirmeye yönelik oturumlara yer verilmelidir.

5.3.2. Yapılacak araştırmalara dayalı öneriler

- İleride yapılacak çalışmalarda, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini uzun vadede izlemeyi amaçlayan boylamsal ve karma yöntemli araştırmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda, çeşitli sınıf seviyelerinde (örneğin 4. ve 8. sınıf) ve sosyal bilgiler programındaki farklı öğrenme alanlarında DHA temelli uygulamalara yer veren karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Böylece DHA'nın farklı bağlamlardaki etkileri daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.
- Öğrenci ürünlerine yönelik nitel analizlerin yanı sıra, DHA sürecinde gelişen becerilerin (iş birliği, yaratıcılık, dijital okuryazarlık, iletişim vb.) derinlemesine incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin DHA süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler, motivasyon kaynakları ve öğrenme deneyimleri üzerine odaklanan öğrenci günlükleri, video analizleri gibi nitel araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbar, A., Disman and Kusnendi (2020, February). The Role of Problem Solving, Problem-Based Learning, and Critical Thinking in the Era of Globalization. In International Conference on Educational Psychology and Pedagogy-" Diversity in Education"(ICEPP 2019) (pp. 15-17). Atlantis Press
- Alazzi, K. F. (2008). Teachers' perceptions of critical thinking: A study of Jordanian secondary school social studies teachers. *The Social Studies*, 99(6), 243–248.
- Algina, J. and Olejnik, S. (2003). Conducting power analyses for ANOVA and ANCOVA in between-subjects designs. *Evaluation & the Health Professions*, 26(3), 288–314. <https://doi.org/10.1177/0163278703026003002>
- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126–129.
- Altuğ, A., and Kırmızı, F. (2024). The Effect of Digital Storytelling Activities on Prospective Teachers' Attitudes Towards Digital Writing. *The Journal of Limitless Education and Research*, 9(3), 362-421.
- Anılan, B., Berber, A., and Anılan, H. (2018). The digital storytelling adventures of the teacher candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3), 262-287. <https://doi.org/10.17569/tojq.426308>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2022(51 Özel Sayı 1), Ö395–Ö407.
- Artu-Mutlugün, M., ve Topuz, Y. (2020). Dijital Anlatı Bağlamında Hikâyeciliğin Yeni Konumu. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 37-45.
- Ateş, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. (Doktora tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme*. Nobel Kitapevi
- Aybek, B., and Aslan, S. (2016). An analysis of the units “I’m learning my past” and “the place where we live” in the social studies textbook related to critical thinking standards. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 35-54
10.14689/ejer.2016.65.03
- Aydede, M. N., ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 14-22.
- Bağ, H. K. (2020). *The effect of critical thinking embedded English course curriculum to the improvement of critical thinking skills of the 7th grade secondary school learners* (Master’s thesis). Uludağ University, Institute of Educational Sciences.
- Bağ, H. K., and Gürsoy, E. (2021). The effect of critical thinking embedded english course design to the improvement of critical thinking skills of secondary school learners☆. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100910.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100910>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., and Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
<https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Baki, Y., ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine*

etkisi (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/>

Bilici, S., and Yilmaz, R. M. (2024). The effects of using collaborative digital storytelling on academic achievement and skill development in biology education. *Education and Information Technologies*, 29(15), 20243-20266.

Bissell, A. N., and Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56(1), 66-72. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056\[0066:ANMFAC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056[0066:ANMFAC]2.0.CO;2)

Butler, H. A. (2012). Halpern critical thinking assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721–729.
<https://doi.org/10.1002/acp.2851>

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. PegemA Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>

Çelikkaya, T. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 57–74.

Chen, H. L., and Chuang, Y. C. (2021). The effects of digital storytelling games on high school students' critical thinking skills. *Journal of computer assisted learning*, 37(1), 265-274. <https://doi.org/10.1111/jcal.12487>

Cottrell, S. (2011). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

- Creswell, J. W. (2003). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Second Edition). Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çeviri Editörü). İstanbul: Edam.
- Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. baskı). M. Sözbilir (Çeviri Editörü). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (3. baskı). Ankara: Anı.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S., ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demirbas, I., ve Sahin, A. (2020). A Systemic Analysis of Research on Digital Storytelling in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 45-65. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.4>
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirer, V., ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747. <https://doi.org/10.30831/akukeg.392654>
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 15-46). Ankara: Pegem A.

- Doğanay, A., ve Yağcı, R. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(2), 1679-1702.
- Dreon, O., Kerper, R. M., and Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-10. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461777>
- Drexler, W., Baralt, A. and Dawson, K. (2008). The teach web 2.0 consortium: A tool to promote educational social networking and web 2.0 use among educators. *Educational Media International*, 45(4), 271–280. <https://doi.org/10.1080/09523980802588555>
- Duron, R., Limbach, B. and Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160–166. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Egbewale, B. E., Lewis, M., and Sim, J. (2014). Bias, precision and statistical power of analysis of covariance in the analysis of randomized trials with baseline imbalance: A simulation study. *BMC Medical Research Methodology*, 14, 49. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-49>
- El Yazidi, R. (2023). Strategies for promoting critical thinking in the classroom. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 8(2), 26–40. <https://doi.org/10.22161/ijels.82.4>
- Elder, L., and Paul, R. (1994). Critical thinking: Why we must transform our teaching. *Journal of Developmental Education*, 18(1), 34.
- Enciso, O. L. U., Enciso, D. S. U., and Daza, M. D. P. V. (2017). Critical thinking and its importance in education: Some reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144>

- Ennis, R. H. (1990). The extent to which critical thinking is subject-specific: Further clarification. *Educational Researcher*, 19(4), 13–16. <https://doi.org/10.3102/0013189X019004013>
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(2), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Ennis, R. H., Millman, J., and Tomko, T. N. (1985). *Cornell critical thinking tests level X & level Z: Manual*. Midwest Publications.
- Ernst, J., and Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522. <https://doi.org/10.1080/1350462042000291038>
- Evangelisto, C. (2020). *Teaching critical thinking in STEM: A qualitative study of practices* (Doctoral dissertation, Capella University). ProQuest Dissertations Publishing.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction*. California Academic Press.
- Facione, P. (1998). *Critical thinking: What it is and what it counts*. California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Fung, D. (2014). Promoting critical thinking through effective group work: A teaching intervention for Hong Kong primary school students. *International Journal of Educational Research*, 66, 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.02.002>

- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127–146.
- Güngör, M. ve Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 84–89.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A. and Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A brief history of humankind* (1st US ed.). Harper.
- Heard, J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D. and Teo, I. (2025). *Critical thinking: Skill development framework* (2nd ed.). Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-752-6>
- Hegazy, H., Ellerton, P., Campos-Remon, H., Zaphir, L., Mazzola, C. and Brown, D. (2021). Working from theory: Developing the bases of teachers' critical thinking pedagogies through action research. *Educational Action Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1877757>
- Heliawati, L., Lidiawati, L. and Pursitasari, I. D. (2022). Articulate Storyline 3 multimedia based on gamification to improve critical thinking skills and self-regulated learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(3), 1435–1444. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.22168>
- Hernawati, A., and Nurbayani, S. (2018, November). The importance of critical thinking to face global challenges in the era of industry 4.0 through social studies. *In Proceedings of the 3rd International Seminar on Social Studies and History Education* (pp. 155–166).

- Işık, Ö. (2015). Eleştirel düşünme. In M. Arslan (Ed.), Öğrenmenin nörofizyolojisi (ss. 159–175). Anı Yayıncılık.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(3).
- İnan, S. (2019). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden? İçinde S. İnan (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş: Kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (3. bs., ss. 1–22). Anı Yayıncılık.
- İspir, B., and Yıldız, A. (2023). An overview of digital storytelling studies in classroom education in Turkey. *Journal of Qualitative Research in Education*, (35). <https://doi.org/10.14689/enad.35.1714>
- İşleyen, T., ve Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- Jiang, J. P., Hu, J. Y., Zhang, Y. B., and Yin, X. C. (2022). Fostering college students' critical thinking skills through peer assessment in the knowledge building community. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 6480-6496. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2039949>
- Karabulut, S. (2012). How to teach critical-thinking in social studies education: An examination of three NCSS journals. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 197–214.
- Karabulut, H., Gökçe, H., ve Şahbaz, E. (2024). Fen bilimleri dersinde dijital öykü kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 12(2), 278-294.

- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., ve Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3167>
- Kasap, B., ve Say, S. (2023). Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, dijital okuryazarlık seviyelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 84-96. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1284562>
- Karami, M., Pakmehr, H., and Aghili, A. (2012). Another view to importance of teaching methods in curriculum: Collaborative learning and students' critical thinking disposition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46(), 3266–3270. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.048>.
- Kayaalp, F., Meral, E., Şimşek, U., and Şahin, İ. F. (2020). A search for a method to improve critical thinking skills in social studies teaching: Writing-to-learn. *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 400-430.
- Kırılmazkaya, G. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma uygulamaları deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 200-222.
- Kieler, L. (2010). A reflection: Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52. <https://doi.org/10.1177/107621751003300311>
- Khalid, F., and El-Maliki, T. (2020). Teachers' experiences in the development of digital storytelling for cyber risk awareness. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(2).
- Kirikci, A. C., Cigerci, F. M., and Arıkan, I. (2020). Use of digital storytelling in the 4th grade social studies course, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 96-113. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.05.008>

- Kiriş-Avaroğulları, A., ve Şaman, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (53), 411-434. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.584183>
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106. <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Korkmaz, Z. S. (2018). Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kukul, V. (2024). Should I use digital storytelling in my future classroom? Why or why not? Investigating pre-service math teachers' acceptance of digital storytelling. *E-Learning and Digital Media*, 21(1), 70-86. <https://doi.org/10.1177/20427530231156173>
- Kukul, V., ve Kara, M. (2019). Dijital hikâye anlatımının öğretmen adaylarının gözünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1417-1446.
- Kuncel, N. R. (2011). Measurement and meaning of critical thinking (Research report for the NRC 21st Century Skills Workshop). National Research Council, Washington, DC.
- Kuruoğlu, F. ve Demir, M. K. (2024). Resfebe etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 27-54. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1442205>
- Kutlucan, E., Çakır, R., ve Ünal, Y. (2018). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2187-2202. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3388>

- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Kwangmuang, P., Jarutkamolpong, S., Sangboonraung, W. and Daungtod, S. (2021). The development of learning innovation to enhance higher order thinking skills for students in Thailand junior high schools. *Heliyon*, 7(6), e07309. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07309>
- Lashari, T. A., Sajid, U., and Lashari, S. A. (2022). The effective use of digital storytelling and flipped classroom instructional approach to improve science subjects. *International Journal of Instruction*, 15(4), 221-232.
- Leming, J. S. (1998). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking. *The Social Studies*, 89(2), 61–66. <https://doi.org/10.1080/00377999809599826>
- Leng, J. and Lu, X. X. (2020). Is critical thinking really teachable? —A meta-analysis based on 79 experimental or quasi experimental studies. *Open Education Research*, 26(6), 110–118. <https://doi.org/10.13966/j.cnki.kfjyyj.2020.06.011>
- Leppink, J. (2018). Analysis of covariance (ANCOVA) vs. moderated regression (MODREG): Why the interaction matters. *Health Professions Education*, 4(3), 225–232. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.03.003>
- Lewis, A., and Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131–137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>
- Maksum, A., Widiyana, I. W., and Marini, A. (2021). Path Analysis of Self-Regulation, Social Skills, Critical Thinking and Problem-Solving Ability on Social Studies Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 613-628.
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: The role of teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387-392. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.068>

- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- McKendree, J., Small, C. and Stenning, H. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, 54(1), 57-67.
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling: Bridging old and new. *Educational Technology*, 46(5), 26-31.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167.
<https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4-5. Sınıf, Ortaokul 6-7. Sınıf)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miri, B., David, BC. and Uri, Z. Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Res Sci Educ* 37, 353-369 (2007).
<https://doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2>
- Mislia, T. S., Indartono, S., and Mallisa, V. (2019, June). Improving critical thinking among junior high school students through assessment of higher level thinking skills. *In Proceedings of the International Conference on Social Science and Character Educations (ICoSSCE 2018) and International Conference on Social Studies, Moral, and Character Education (ICSMC 2018)* (pp. 326-333). Atlantis Press.

- Modi, S., Gupta, T., and Rahmatullah, M. (2024). Digital storytelling as a tool for global citizenship and sustainability: Enhancing cross-cultural understanding in education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 13(S1). <https://doi.org/10.32674/s817ax14>
- Narin, N., ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Nelson, L. P. and Crow, M. L. (2014). Do active-learning strategies improve students' critical thinking? *Higher Education Studies*, 4(2), 77–90. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n2p77>
- Osta, M. (2024). *Eleştirel düşünme temelli etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Özcan, S., Kukul, V., and Karataş, S. (2016, May). Dijital hikayeler için dereceli değerlendirme ölçeği. In *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium* (pp. 118–128). Rize.
- Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas).
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S.B. Demir (Çeviri Editörleri). Ankara: Pegem Akademi.

- Paul, R., and Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Pavlou, V. (2020). Art technology integration: digital storytelling as a transformative pedagogy in primary education. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 195-210. <https://doi.org/10.1111/jade.12254>
- Pithers, R., and Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Plano Clark, V. L., Huddleston-Casas, C., Churchill, S. L., O'Neil Green, D., and Garrett, A. L. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Educational Psychology Papers and Publications*, 81. <https://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/81>
- Psomos, P., and Kordaki, M. (2012). Pedagogical analysis of educational digital storytelling environments of the last five years. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1213-1218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.277>
- Raj, T., Chauhan, P., Mehrotra, R. and Sharma, M. (2022). Importance of critical thinking in the education. *World Journal of English Language*, 12(3), 126-133. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p126>
- Ravitch, S. M. and Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Ribeiro, S. P. M. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709–716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Sarar-Kuzu, T. S., ve Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 933-952. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1098377>
- Sarıtepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikâye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1367-1384.
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., ve Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel düşünme engelleri (ELDEN) ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 281-299. <https://doi.org/10.30703/cije.484271>
- Schmaltz, R. M., Jansen, E., and Wenckowski, N. (2017). Redefining critical thinking: Teaching students to think like scientists. *Frontiers in Psychology*, 8, 459. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00459>
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Selanik-Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623-1638. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-613142>
- Stang, E., and Steen, T. (2024). Digital storytelling in a digital environment: a case study for social work education. *Social Work Education*, 43(9), 2629-2646. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2275664>

- Smeda, N., Dakich, E., and Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Sofyan, A. (2021). The development of an open-ended approach based on meaningful learning in social studies to improve the critical thinking ability. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 4(1), pp.11-18. <https://doi.org/10.25134/ijli.v4i1.4340>
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Suwardy, T., Pan, G., and Seow, P. S. (2013). Using digital storytelling to engage student learning. *Accounting Education*, 22(2), 109-124. <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.748505>
- Şendağ, S. and Odabaşı, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers & Education*, 53(1), 132–141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.008>
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., ve Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186. <https://doi.org/10.17943/etku.332485>
- Tatlı, Z., ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.271060>
- Tan, K. H., Ngoi, S., Yunos, N., Alias, J. and Mat, N. (2024). Tales in tech: Understanding educational impact and challenges of digital storytelling. *Conhecimento & Diversidade*, 16(42), 617-642.

- Tozduman-Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454-479. <https://doi.org/10.9779/pauefd.536546>
- Tufan, G. (2025). Sanal sanat galerileriyle işlenen sosyal bilgiler dersinin pedagojik sanat eleştirisi ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı).
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-119.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim: 25 Nisan 2025.
- Uslupehlivan, E., Erden, M. K., ve Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (ERTE Özel Sayısı), 1-22.
- Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarıları, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., and Meijer, P. C. (2020). Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for university: teacher perceptions and practices. *Research in Post-Compulsory Education*, 25(4), 394-419. <https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1846313>
- Van Gelder, T. (2001) How to improve critical thinking using educational technology. In *Meeting at the crossroads: Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (ss. 539-548).

- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C. and Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Art Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427.
- Yang, Y. T. C., and Chang, C. H. (2013). Empowering students through digital game authorship: Enhancing concentration, critical thinking, and academic achievement. *Computers & Education*, 68, 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.023>
- Yang, Y.-T. C., Chen, Y.-C. and Hung, H.-T. (2020). Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1750431>
- Yang, Y. T. C. (2015). Virtual CEOs: A blended approach to digital gaming for enhancing higher order thinking and academic achievement among vocational high school students. *Computers & Education*, 81, 281–295. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.004>
- Yang, Y. T. C., and Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 1621–1640.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338851>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncellenmiş 12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ., ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 165-187.
- Yılmaz, G., ve Özden, M. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 197-208. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220518>
- Yigit, E. Ö. (2020). Digital storytelling experiences of social studies pre-service teachers. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 3(2), 70-81.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Yonanda, D. A., Yuliati, Y. and Saputra, D. S. (2019). Development of problem-based comic book as learning media for improving primary school students' critical thinking ability. *Elementary School Forum*, 6(3), 341-348.
<https://doi.org/10.17509/mimbar-sd.v6i3.22892>
- Yusupova, A., ve Koyunlu-Ünlü, Z. (2025). Investigation of the effect of digital stories prepared by preservice elementary teachers on 21st -century skills, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 26(1), 154-172. DOI: 10.17679/inuefd.1524773

EKLER

EK-1. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evrağ Kayıt Tarihi: 14.06.2021	Protokol No: 80791	Tarih: 29.06.2021
--------------------------------	--------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikaye Kullanımının Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Arife Figen ERSOY
TEZ YAZARI:	Zülal KİLCİ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-31314432
Konu : Zülal KİLCİ'nin Araştırma İzni

08.09.2021

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 24.08.2021 tarihli ve 116842 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 08.09.2021 tarihli ve 31202962 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Zülal KİLCİ'nin, Prof. Dr. Anife Figen ERSOY danışmanlığında hazırladığı "Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) oluru ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (14 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

Bilgi için: Cem Murat ERSOY

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

Kep Adresi : meb@is01.kep.tr

İnternet Adresi: eskişehir@meb.gov.tr

Faks:2222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7f1f-1478-39e7-b796-f043 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X Akademik Kullanım İzni



Sayı: PD220004

Tarih: 09/03/2022

Bu belge, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım haklarına sahip Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti. (Palindrom Eğitim ve Araştırma) tarafından, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı - Sosyal Bilgiler Eğitimi, [] TC kimlik numaralı doktora öğrencisi Zülal Kilci'nin 'Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikaye Kullanımının Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi' isimli akademik çalışmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in, ilgili mesafeli satış sözleşmesini imzaladıktan sonra, tamamının ya da bir kısmının uygulaması ve sonuçlarının kullanmasına dayalı olarak bahsi geçen çalışmasında beyan edilmek ya da ilgili kurumlara sunulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu izin belgesi Zülal Kilci'nin 200 adet (yazıyla ikiyüz) Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in bir (yazıyla bir) kez uygulanmasına ve Palindrom Eğitim ve Araştırma tarafından sunulan veri dosyasının araştırma analizlerinde kullanılmasına **İZİN VERİR**.

Bu izin belgesi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin; ticari amaçla kullanılmasına, soru ve/veya cevapların tamamının ya da bir kısmının yazılı olarak yayınlanmasına, 3. şahıslarla paylaşılmasına, geliştirilmesi, üretilmesi, dağıtılması, tanıtılması ve reklam edilmesine; tarz, format ve şekil ile içeriğine ilişkin alıntılara **İZİN VERMEZ**.



Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.

Not: Palindrom Eğitim ve Araştırma akademik çalışmaları ve eğitim araştırmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışma için, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ücretlendirmesinde özel indirimler uygulamıştır. Verilen iznin kapsamı dışında hareket edilmesi halinde hukuki ve cezai müeyyide uygulanması bakımından gerekli yasal hakların kullanılacağı ihtar olunur.

EK-4. Öğretmen Gönüllü Katılım Onam Formu

Öğretmen İzin ve Gönüllü Katılım Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi” başlıklı bir araştırmadır. Bu araştırma kapsamında gönüllülük ilkesine dayalı olarak, sizden görüşme formu, ses kayıt ve video kayıt cihazı ile gözlem formu kullanılarak veriler toplanacaktır. Kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacak olup, sizinle ilgili olan hiçbir kişisel bilgi herhangi bir şekilde kullanılmayacaktır. Çalışma süresince size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Bu çalışmanın bir katılımcısı olmayı ve çalışmanın sınıflarınızda yürütülmesini onaylıyorsanız, lütfen belgeyi imzalayınız.

Zülal Kilci

Telefon

Doktora Öğrencisi
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öğretmenin Adı Soyadı:

İmza

EK-5. Öğrenci Gönüllü Katılım Onam Formu

İZİN ve GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, "Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikaye Kullanımının Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi" başlıklı bir araştırmadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Arife Figen ERSOY danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde dijital hikaye uygulamaları ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X Formu, kişisel bilgi formu, görüşme formu, ses kayıt ve video kayıt cihazı ile gözlem formu kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma danışmanı tarafından odasındaki bir dolapta korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Zülal Kilci
Doktora Öğrencisi
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Tarih

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

EK-6 Veli İzin Onam Formu

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora tezi kapsamında Prof. Dr. Arife Figen ERSOY'un danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikaye Kullanımının Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi" adlı çalışma yürütmekteyiz. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik dijital hikaye etkinlikleri geliştirilecektir. Bu araştırma kapsamında gönüllülük ilkesine dayalı olarak öğrencilerden Cornell Eleştirel Düşünme Testi-X Formu, kişisel bilgi formu, görüşme formu, ses kayıt ve video kayıt cihazı ile gözlem formu kullanılarak veriler toplanacaktır. Araştırma kapsamında öğrencilerin kişisel bilgileri gizli tutulacaktır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde dijital hikaye uygulamaları ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Velisi bulunduğunuz öğrencinin bu çalışmada yer almasını onaylıyorsanız, lütfen aşağıdaki boşlukları doldurup, belgeyi imzalayınız.

Zülal Kilci (Tel.)

Doktora Öğrencisi

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Velisi bulunduğum ortaokulunun..... sınıfında öğrenim görmekte olan isimli öğrencinin, planlanan "sosyal bilgiler dersinde dijital hikaye kullanımının eleştirel düşünme üzerine etkisi" çalışmasına katılmasına izin veriyorum.

Veli Adı Soyadı

İmza

EK-7. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba, ben Zülal KİLCİ. Anadolu Üniversitesi'nde sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora yapmaktayım. Sosyal bilgiler dersinde Web 2.0 tabanlı ve masaüstü yazılım ile hazırlanan dijital hikâye uygulamalarının eleştirel düşünme düzeyine etkisi üzerine çalışma yapmaktayım. Derslerin işlenmesi esnasında dijital hikayeciliğin kullanılmasının ders sürecine katkısı ve uygulamalar esnasında yaşanan sorunlar üzerine düşüncelerini almak istiyorum. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Kişisel bilgilerin tamamen gizli tutulacak olup, hiçbir kişisel bilgi herhangi bir şekilde kullanılmayacaktır. Bu araştırmada gerçek isimler kesinlikle kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. Görüşme sorularına verdiğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. İzinle görüşme sorularımı sormak istiyorum.

Öğrenci Görüşme Soruları

- 1) Sosyal bilgiler dersinde dijital hikayelerin kullanılması konusunda neler düşünüyorsun?
- 2) Sosyal bilgiler dersinde dijital hikayelerin kullanılması dersin işlenişini nasıl etkiledi?
- 3) Sosyal bilgiler dersinde dijital hikayelerin kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 4) Uygulanan dijital hikâye etkinliklerinin hangi becerilerini geliştirdiğini düşünüyorsun? Neden?
- 5) Dijital hikâye etkinliklerine başlamadan önce grup arkadaşlarınızla nasıl bir iş bölümü yaptınız? Bu iş bölümünü yaparken nelere dikkat ettiniz? Açıklar mısınız?
- 6) Sosyal bilgiler dersinde uygulanan dijital hikâye etkinlikleri sürecinde her bir aşamada nasıl bir çalışma yaptığınızı anlatır mısınız?
 - a) Etkinliklerdeki “Hikâyeyi Planlama ve Yazma” aşamasında nasıl bir çalışma yaptınız? Hikayenizdeki kahramanlara, yer, zaman, olay örgüsüne vb. karar verirken neler düşündünüz?
 - b) Etkinliklerdeki “Senaryolaştırma” aşamasında, senaryonuzu düzenlerken hangi fikirleri paylaştınız? Bu fikirlere nasıl karar verdiniz?
 - c) Etkinliklerdeki “Multimedya Araçlarını Kullanma ve Dijital Hikâyeyi Oluşturma” aşamasında nelere dikkat ettiniz?

e) Etkinliklerdeki “Paylaşma (Sınıfta Sunma)” aşamasında sunumunuzu nasıl planladınız, sunumunuzda nelere önem verdiniz? Neden?

- 7) Dijital hikâye etkinlik süreçlerinde en çok hangi aşamaları (yazma, senaryolaştırma, multimedya araçlarını kullanma, dijital hikâyeyi oluşturma, paylaşma, vb...) beğendin? Neden?
- 8) Dijital hikâye etkinlikleri sürecinde ne tür sorunlar yaşadın? Karşılaştığın sorunları nasıl çözdün?



EK-8. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba değerli öğretmenim, ben Zülal KİLCİ. Anadolu Üniversitesi'nde sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora yapmaktayım. Sosyal bilgiler dersinde Web 2.0 tabanlı ve masaüstü yazılım ile hazırlanan dijital hikâye uygulamalarının eleştirel düşünme düzeyine etkisi üzerine çalışma yapmaktayım. Derslerin işlenmesi esnasında dijital hikayeciliğin kullanılmasının derse sürecine katkısı ve uygulamalar esnasında yaşanan sorunlar üzerine düşüncelerinizi almak istiyorum. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacak olup, sizinle ilgili olan hiçbir kişisel bilgi herhangi bir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşme sorularına verdiğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. İzin verirseniz görüşme sorularımı sormak istiyorum.

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sosyal bilgiler dersinde dijital hikayelerin kullanılması konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Size göre dijital hikayelerin kullanılması dersin işlenişine nasıl bir etki yaptı?
 - a) Dijital hikayelerin avantajları konusunda neler söyleyebilirsiniz?
 - b) Dijital hikayelerin dezavantajları konusunda neler söyleyebilirsiniz?
3. Dijital hikayelerin kullanılmasında öğrencilerin en çok hangi aşamalarda zorlandığını düşünüyorsunuz?
4. Dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmasında nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?
5. Dijital hikayelerin kullanılması esnasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
6. Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımının daha etkili olması için önerileriniz nelerdir?

EK-9. Gözlem Formu

Gözlem Formu

Gözlem yapılan yer/Sınıf:

Tarih:

Süre:

Gözlemcinin Rolü:

Gözlenecek Davranışlar:

Kağıt Üzerine Hikaye Yazma	Senaryo Haline Getirme	Hikaye Tahtasını Oluşturma	Multimedya Araçlarını Kullanma	Dijital Hikayeyi Oluşturma	Paylaşma
Analiz	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Yorumlama	Açıklama	Öz Düzenleme

Araştırmacının Notları:

--

EK-10. Dijital Hikâye Oluşturmaya İlişkin Açık Uçlu Soru Formu

Dijital Hikâye Oluşturmaya İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu

Değerli öğrenciler, Aşağıda dijital hikâye oluşturmaya ilişkin görüşlerinizi almak için sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz bilgiler, bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Lütfen her bir soruyu dikkatle okuyarak içtenlikle cevaplayınız. Teşekkür ederim.

Zülal Kilci
Doktora öğrencisi

Öğrencinin
Sınıf/Şube:

Sorular

1. Etkinliklerdeki hikayeyi planlama aşamasında, nasıl bir planlama yaptınız, neler düşündünüz?

Astında biraz ön yargılıydım ama sonrasında çok memnundum burada size teşekkür ederim

2. Etkinliklerdeki yazma aşamasında, hikayenizdeki bakış açısına, kahramanlara, yer, zaman, olay vb. unsurlara nasıl karar verdiniz?

Bir çok arkadaşımın fikrini alarak ve daha dikkatli olarak kişiler seçtim.

3. Etkinliklerdeki senaryolaştırma aşamasında, senaryonuzu düzenlerken hangi fikirleri paylaştınız? Bu fikirleri nasıl değerlendirdiniz?

Daha çok eğlenceli ve ilgi alarak alıyorum

EK-10. Devamı. Dijital Hikâye Oluşturmaya İlişkin Açık Uçlu Soru Formu

4. Etkinliklerdeki hikaye panosu oluşturma aşamasında, hikayenizdeki olay akışını nasıl düzenlerken olaylar arasındaki ilişkilendirmeyi nasıl gerçekleştirdiniz?

hikayede bir başlangıç için konu ile başladık, olayları gelişmeye mutlu bir son ile bitiş yaptık, hikayeyi mantık örgüsünde gittik.

5. Etkinliklerdeki dijital içerik düzenleme aşamasında, hikayenizde kullandığınız dijital içeriklere (görsel, ses, müzik, vb.) nasıl karar verdiniz?

O hikayeye, o duyguya göre müzik, görsel kullandık (Power Point) uygulaması çok yardımcı oldu.

6. Etkinliklerdeki multimedya araçlarını kullanma ve dijital hikayeyi oluşturma aşamasında nelere dikkat ettiniz? Neden?

Hikayeyi Power Pointe aktarılıp cümle cümle okuyup ona uygun resimler seçtik müzik hikayenin konusu ile uyumlu oldu

7. Etkinliklerdeki “dijital hikayenin sınıfta paylaşılması” aşamasında sunumunuzu nasıl planladınız? Neden?

bir kişi seçerek ona anlatması gereklerini planladık, yaptığımız görev paylaşımını detaylı, özelle anlattık.

EK-11. Öz ve Akran Değerlendirme Formu

ÖZ VE AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Grup No :
Öğrenci Adı Soyadı :
Konu :

Aşağıda belirtilen puanlama ölçütlerine göre (0, 1, 2, 3, 4) grup arkadaşlarınızı ve kendinizi değerlendiriniz.

0 = Yok
1 = Az
2 = Biraz
3 = Önemli derecede
4 = Üst düzeyde

	Grup Arkadaşının Adı	Grup Arkadaşının Adı	Grup Arkadaşının Adı	Grup Arkadaşının Adı	Kendin
					
1. Konunun araştırılmasına katkıda bulunma					
2. Çalışma için yardımcı fikir ve önerilerde bulunma					
3. İşbirlikli çalışmaya uygun davranma					
4. Grup çalışmalarına düzenli şekilde katılma					
5. Grup tarafından yapılan iş dağılımını kabul etme					
6. Grup çalışmalarına katılmaya istekli olma					
7. Görevlerini iyi bir şekilde yerine getirme					
8. Çalışmanın sunumunda ve paylaşılmasında yer alma					
9. Grubu olumsuz etkileme (dalga geçme, uygun olmayan espiriler vb.)					
10. Grubun diğer üyelerini baskılama (söz kesme, dinlememe vb.)					
Toplam puan					

EK-12. Dijital Hikayeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği

Planlama	3 puan - Mükemmel	2 puan - İyi	1 puan - Zayıf	0 puan - Kötü
Dramatik Soru	Hikayenin başında dinleyicileri etkileyecek ve dikkatlerini çekecek bir soru kullanılmış ve hikaye içerisinde açıkça cevaplanmıştır.	Hikayenin başında dinleyicileri etkileyecek ve dikkatlerini çekecek bir soru kullanılmıştır ancak hikaye cevabı açıklamak için yetersizdir.	Hikayenin başında dinleyicileri etkileyecek ve dikkatlerini çekecek bir soru açıkça ifade edilmemiştir ve bu soru hikaye içerisinde cevaplanmamıştır.	Hikayenin başında dinleyicileri etkileyecek ve dikkatlerini çekecek bir soru/açıklama kullanılmamıştır.
Hikayenin Amacı	Hikayenin amacı önceden belirlenmiştir ve hikaye boyunca amaca odaklanılmıştır.	Hikayenin amacı önceden belirlenmiştir ve hikayenin büyük bölümünde amaca odaklanılmıştır.	Hikayenin amacı önceden belirlenmiştir ancak hikayenin büyük bölümünde amaçtan uzaklaşmıştır.	Hikayenin amacı belirlenmemiştir.
Hikaye Tahtası Oluşturma	Hikayedeki sahneler arası sıralamayı, geçişi, tutarlılığı içeren hikaye tahtası taslağı ayrıntılı bir şekilde tamamlanmıştır.	Hikayedeki sahneler arası sıralamayı, geçişi, tutarlılığı içeren hikaye tahtası taslağının büyük çoğunluğu tamamlanmıştır.	Hikayedeki sahneler arası sıralamayı, geçişi, tutarlılığı içeren hikaye tahtası taslağının bir kısmı tamamlanmıştır.	Hikayedeki sahneler arası sıralamayı, geçişi, tutarlılığı içeren hikaye tahtası taslağı hiç hazırlanmamıştır.
Özgünlük/Çekicilik	Hikaye hem özgün, hem çekicidir.	Hikaye özgündür ancak çekici değildir.	Hikaye özgün değildir ancak çekicidir.	Hikaye hem özgün değil hem çekici değildir.
Üretim	3 puan - Mükemmel	2 puan - İyi	1 puan - Zayıf	0 puan - Kötü
Hikayenin Uzunluğu	Hikayede verilecek içerik süreye uygundur.			Hikaye olması gerektiğinden daha uzun/daha kısa olması gerektiği izlenimi yaratmaktadır.
Ekonomiklik	Hikayede detaylar yeterince ele alınmıştır. Gereksiz detaylardan (görsel/video/ses/müzik vs.) kaçınılmıştır.	Hikaye genel olarak iyidir ancak hikayenin bazı bölümlerinde daha çok ya da daha az detaya ihtiyaç duyulmaktadır.	Hikayenin birçok yerinde detayların düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	Hikayedeki detayların tamamının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
Dil ve Dilbilgisi Kullanımı	Hikayenin tamamında kullanılan dil ve dil bilgisi doğru ve anlaşılardır.	Hikayenin kullanılan dil anlaşılardır ancak bazı dil bilgisi hataları bulunmaktadır.	Hikayede kullanılan dil ve dil bilgisinde hatalar bulunmaktadır.	Hikayenin tamamında kullanılan dil ve dil bilgisi doğru ve anlaşılır değildir.
Telif Hakkı ve Etik	Hikayede kullanılan içeriğin tümü (senaryo,görsel,müzik vs.) orijinal görünmektedir veya kullanılan içerikler telif haklarına uygun şekilde kullanılmıştır.			Hikayede kullanılan içeriğin hiç biri (senaryo,görsel,müzik vs.) orijinal görünmemektedir veya kullanılan içeriklerin hiç biri telif haklarına uygun şekilde kullanılmamıştır.
Ses	Hikayede kullanılan seslerin kalitesi net ve anlaşılardır.	Hikayenin büyük çoğunluğunda kullanılan seslerin kalitesi net ve anlaşılardır.	Hikayenin bir kısmında kullanılan seslerin kalitesi net ve anlaşılardır.	Hikayede kullanılan sesler anlaşılır değildir.
Müzik	Hikayede kullanılan müzik hikayenin akışına ve duygusuna uygundur.	Hikayede kullanılan müzik bazı bölümlerde hikayenin akışı ve duygusuyla uyumsuzluk göstermektedir.	Hikayede kullanılan müzik, hikayenin büyük bir kısmında akış ve duygusuyla uyumsuzluk göstermektedir.	Hikayede kullanılan müzik hikayenin akışına ve duygusuna uygun değildir veya müzik kullanılmamıştır.
Çoklu ortam Kalitesi	Hikayede kullanılan görsellerin görüntü kalitesi oldukça iyidir ve hikayenin amacına uygundur.	Hikayede kullanılan görsellerin görüntü kalitesi oldukça iyidir ancak hikayenin amacına uygun değildir.	Hikayede kullanılan görsellerin görüntü kalitesi iyi değildir ancak hikayenin amacına uygundur.	Hikayede kullanılan görsellerin görüntü kalitesi iyi değildir ve hikayenin amacına uygun değildir.
Çoklu ortam Senkronizasyonu	Hikayenin tamamında ses ile görseller arasında senkronizasyon vardır.	Hikayenin büyük çoğunluğunda ses ile görseller arasında senkronizasyon vardır.	Hikayenin bir kısmında ses ile görseller arasında senkronizasyon vardır.	Hikayede ses ile görseller arasında senkronizasyon yoktur.
Düzenleme	Hikayede gereksiz geçiş ve efektler kullanılmamıştır.	Hikayenin bir kısmında gereksiz geçiş ve efektler kullanılmıştır.	Hikayenin büyük çoğunluğunda gereksiz geçiş ve efektler kullanılmıştır.	Hikayenin tamamında gereksiz geçiş ve efektler kullanılmıştır.
Paylaşım/Summ Geri Bildirim	3 puan - Mükemmel	2 puan - İyi	1 puan - Zayıf	0 puan - Kötü
Geri Bildirim İçin Paylaşım	Hikaye, oluşturulma aşamalarında, sınıf arkadaşlarından ve uzmanlardan geri bildirim almak için paylaşılmıştır.			Hikaye, sınıf arkadaşlarından ve uzmanlardan geri bildirim almak için paylaşılmamıştır.

EK-13. Storyjumper Kullanım Yönergesi

Storyjumper ile Dijital Hikaye Oluşturma Basamakları

1. Programa görsellerin yüklenmesi : Dijital hikayeleme kullanılacak olan resimler, fotoğraflar Resim 1. de siyah daire içine alınmış “add your photos” bölümünden programa yüklenmektedir.



Resim 1. Programa görsellerin yüklenmesi

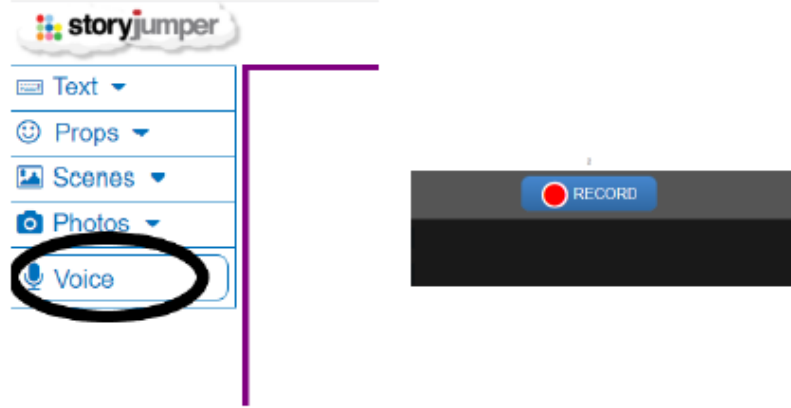
2. Görsellere metin eklenmesi: Resim 2’de yer alan menüde “Text” sekmesinden görsel kaynaklara metin eklemek ve o metinlerin düzenlenmesi mümkündür.



Resim 2. Görsellere metin eklenmesi

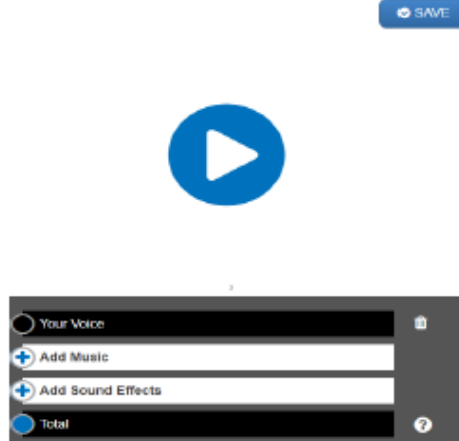
EK-13. devamı Storyjumper Kullanım Yönergesi

3. Ses Kaydının Oluşturulması: Seslendirmeler programının menüsünde yer alan “Voice” sekmesine tıklanarak kolaylıkla yapılabilir. Hikayenize seslendirme yapabilmek için “Voice” sekmesine tıkladıktan sonra karşınıza gelen penceredeki “record” sekmesine tıklayarak ses kaydınızı oluşturabilirsiniz.



Resim 3. Seslendirmenin yapılması

4. Dijital Hikayeye müziğin eklenmesi: hikayeye, görsellerin eklenmesi ve seslendirmenin yapılmasından sonra arka plana müzik eklemek için Resim 4'te yer alan “Add Music” sekmesinden fon müziğini ekleyebilirsiniz. Ayrıca yine aynı menü üzerinde yer alan “Add Sound Effects” sekmesini tıklayarak hikayeniz için ses efektleri düzenleyebilirsiniz.

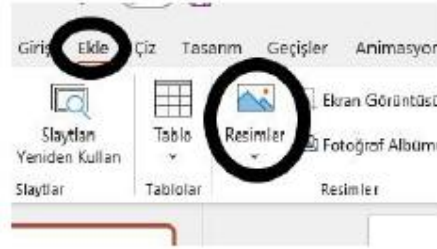


Resim 4. Müziğin eklenmesi

EK-14. Powerpoint Kullanım Yönergesi

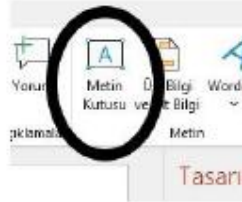
Powerpoint ile Dijital Hikaye Oluşturma Basamakları

1. Programa görsellerin yüklenmesi : Dijital hikayeleme kullanılacak olan resimler, fotoğraflar Resim 1. de siyah daire içine alınmış “ekle>resimler>bu cihaz” bölümünden daha önce bilgisayara kaydedilmiş fotoğraf ve resimler programa yüklenebilmektedir.



Resim 1. Programa görsellerin yüklenmesi

2. Görsellere metin eklenmesi: “Ekle” sekmesinden görsel kaynaklara metin eklemek ve o metinlerin düzenlenmesi mümkündür.



Resim 2. Görsellere metin eklenmesi

3. Ses Kaydının Oluşturulması: powerpoint programında seslendirme yapabilmek için programın menüsünde yer alan “Ekle>Medya>Ses>Ses Kayıt” sekmelerine sıra ile tıklanmalıdır.
4. Dijital Hikayeye müziğin eklenmesi: hikayeye, görsellerin eklenmesi ve seslendirmenin yapılmasından sonra arka plana müzik eklemek içinse Ekle>Medya>Ses>Bilgisayarındaki Ses” sekmelerine tıklanarak bilgisayara daha önce indirilmiş ya da kaydedilmiş ses dosyaları hikaye üzerinde düzenlenebilir.

EK-15. Dijital hikayeler için derecelendirme formu kullanım izni

SEHER OZCAN <

Alıcı: ben

31 Mar 2022 Per 13:22

☆ 😊 ↩

Merhaba Zülal hocam, elbette kullanabilirsiniz. Puanlandırmayı aşağıdaki gibi yapabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

0-10,5 kötü
10,5-21 zayıf
21-31,5 iyi
31,5-42 mükemmel

EK-16. Öz ve akran değerlendirme formu kullanım izni

Sinan BİLİCİ <

Alıcı: ben

25 Mar 2022 Cum 09:54

☆ 😊 ↩

Kullanabilirsiniz hocam.

İyi çalışmalar.

25 Mar 2022 Cum 09:48 tarihinde Zülal KİLCİ < yazdı:

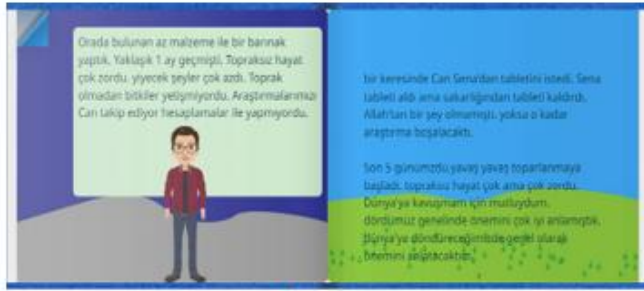
...

Sinan hocam merhaba ismim Zülal. Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde sosyal bilgiler eğitimi alanında doktora öğrencisiyim. " Dijital Öykülemenin Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme Eğilimlerine, İşbirlikli Düzenleme ve Hikaye Kurgulama Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezinizde kullandığınız "Öz ve Akran Değerlendirme Formunu" kendi tezim için kullanmamda sizin için bir sakıncası var mı? izininizle kullanabilir miyim?

İyi çalışmalar dilerim

Zülal KİLCİ
Eskişehir

EK-17. Deney-1 grubu öğrencilerinin dijital hikayelerinden örnek görseller



BAŞLANGIÇ SON



BAŞLANGIÇ SON



BAŞLANGIÇ SON



BEGINNING END



BAŞLANGIÇ SON



"Demokrasi ile ilgili Araştırmam"



"Proje Ödevimiz"



Dimitri'nin Günlüğü

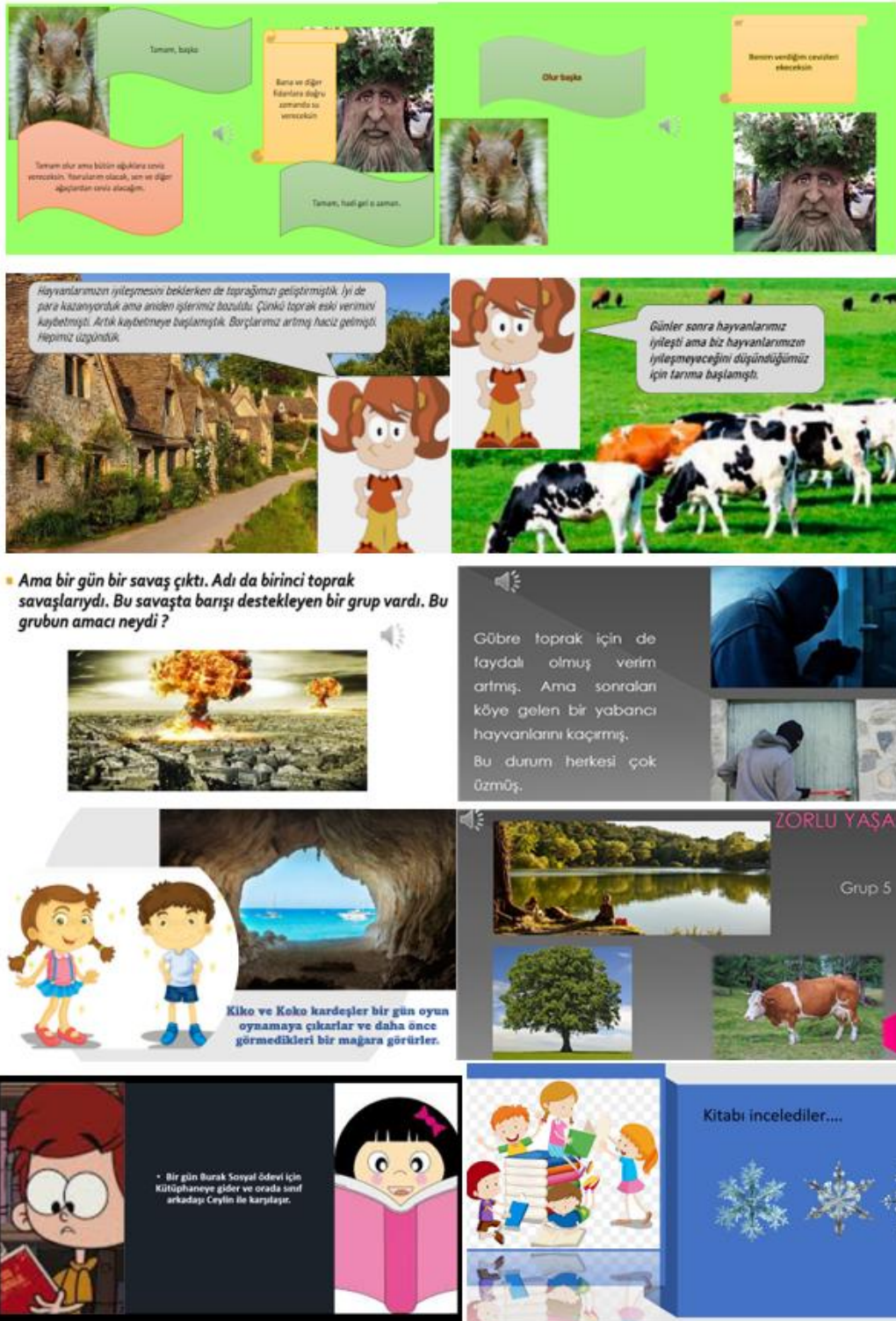


Neseli Köy



Havalım Korsanlık!!

EK-18. Deney-2 grubu öğrencilerinin dijital hikayelerinden örnek görseller



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zülal Kilci

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmiş

- 2024- Devam ediyor. Sosyal bilgiler öğretmeni
- 2019, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Makaleler

Kilci, Z., Arslan, E. ve Gökçe, N. (2024). Çevre Etiği ve Çevresel Değerler Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. *Kesit Akademi*, 10(41), 552-576.

Gökçe, N., Çetinkaya Aydoğdu, C., Arslan, E., Bayram, F. Ö., Yetişensoy, O., Kilci, Z. (2024). Ortaokul öğrencilerine yönelik yeniden kazanım tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 25 (1), s. 784-816.

Gökçe, N., Özer, H., and Kilci, Z. (2016). *Organ donation according to the students and their families in example of the social studies course*. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1). 84- 109.

Kitaplar

Kilci, Z., ve Ersoy, A. F. (2023). Katılımcı demokrasi için sosyal bilgiler eğitiminde sivil katılımı geliştirme. A.F. Ersoy & H. Karaduman, Sosyal bilgilerde güncel okumalar 3 içinde (ss. 213-248). Ankara, Eğiten Kitap.

Kilci, Z., ve Ersoy, A. F. (2023). Çevresel değerler ve etik. Ş.S. Anagün & T.E. Özaydın, Etkinlik temelli çevre eğitimi içinde (ss. 151-179). Ankara, Eğiten Kitap.

Bildiriler

Gökçe, N., Çetinkaya Aydoğdu, C., Kapan, E., Bayram, F. Ö., Yetişensoy, O., Kilci, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik yeniden kazanım tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Rize: Türkiye.

Kilci, Z., Bayram, F.Ö., ve Ersoy, A.F. “Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları: Bir Kelime İlişkilendirme Testi Uygulaması” *International Education Congress*, 17-19 Kasım 2022, Antalya.

Kilci, Z., ve Ersoy, A.F. “İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının Vatandaşlık Katılımı Bağlamında İncelenmesi” *International Congress of Education and Science*, 27-30 Ekim 2022, Antalya.

Kilci, Z., Arslan, E., Gökçe, N. (2023). Çevre etiği ve çevresel değerler açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Elazığ.

Arslan, E., Kilci, Z. (2024). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders kitaplarının çevresel duyarlılık açısından incelenmesi. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Edirne: Türkiye.

Kilci, Z., Arslan, E., Ersoy, A.F. (2024). Öğrenciler sosyal bilgiler eğitimi amacıyla sosyal medyayı nasıl kullanıyor: 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Edirne: Türkiye.

Gökçe, N., Kilci, Z., Yetişensoy, O., Arslan, E., Bayram, F.Ö. (2024). Sosyal Bilgiler dersinde ortaokul öğrencilerinin atıkların yeniden kazanımına yönelik tutumlarını geliştirmek için öneriler. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)*, Edirne: Türkiye.

Kilci, Z. ve Ersoy, A.F. (2024). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal medya kullanımlarındaki güvenlik stratejilerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *International Congress of Education and Science*, 18-21 Eylül, 2024, Diyarbakır.

Solakoğlu, B., Kilci, Z. ve Ersoy, A.F. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aldıkları geri bildirimlerin mesleki gelişimlerine yansımaları. *International Congress of Education and Science*, 18-21 Eylül, 2024, Diyarbakır.

