



Etkileşimli Sosyal Bilgiler Defteri (ESBD) Uygulamasına İlişkin Bir Durum Çalışması

Erhan Yaylak ¹

Öz

Sosyal Bilgiler öğretiminde etkileşimli sosyal bilgiler defteri (ESBD) uygulamalarına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda bir eğitim-öğretim yılı boyunca sürdürülmüştür. Araştırmacının kendisinin girdiği Sosyal Bilgiler dersini alan 267 ortaokul öğrencisi içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 21 öğrenciyle bireysel ve yüz yüze olarak yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizi ile MaxQDA 2020 programında çözümlenmiştir. Bulgulardan hareketle; öğrenciler ESBD uygulamalarını eğlenceli, öğretici ve çok sevdiği bir öğrenme aracı olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin ESBD uygulamalarına ilişkin tutumları çok olumlu olduğu, bu uygulamaları çok beğendikleri, derslerde eğlendikleri, daha iyi öğrendikleri ve diğer derslerde de uygulanmasını istedikleri ifade edilmiş olup ESBD uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersi konularını öğrenme ve hatırlama hususunda çok katkısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Etkileşimli Defter
Sosyal Bilgiler Öğretimi
Sosyal Bilgiler Uygulamaları
Öğrenci Görüşü
İçerik Analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.06.2019
Kabul Tarihi: 29.07.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 20.09.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8809

Giriş

Gelişmiş birçok ülkenin ders programlarında son yıllarda çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve yapılandırmacı eğitim anlayışı esas alınmıştır (Yaşar, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı 1998 yılından sonra 2005 ve 2017 yıllarında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değişikliğe gitmiştir. Ayrıca bakanlık 2005 yılında hazırlanan programdan itibaren Sosyal Bilgiler ders içeriğini oluşturan sosyal bilim dallarını artırmış ve disiplinler arası bir yaklaşım benimsemiştir (Çoban ve Akşit, 2018). Disiplinlerarası yapısının yanında gelişmiş ülkelerin birçoğunun eğitim programlarında benimsediği yapılandırmacı eğitim anlayışını da benimsemiştir. Bu yeni eğitim anlayışında öğrenme faaliyetlerinin iki temel unsuru olan öğretmen ve öğrencinin rolleri de değişmiştir. Öğrenciye, bilgiyi alıp saklayan, gerektiğinde kullanan değil ön öğrenmelerinden yararlanıp yeni öğrenme durumları oluşturarak, oluşturulan bilgiyi hayatına adapte eden öğrenen rolü, öğretmene ise her şeyi bilen ve öğrenciye aktaran konumundan öğrenciye yol gösteren, yeni öğrenme durumları oluşturmasına olanak sağlayan, rehber, yol gösterici ve öğrenci ile birlikte öğrenen rolü biçilmiştir (Yaylak, 2018).

¹ Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, erhanyaylak@gmail.com

Yapılandırmacı öğrenme teorisini birkaç eğitim bilimciye adanmış olur. Farklı zaman ve farklı yerlerde daha sonra ismi Yapılandırmacı (constructivism) öğrenme teorisi olarak benimsenecek eğitim anlayışını savunan birçok eğitim bilimci bulunmaktadır. Bunların başında Dewey, Bruner, Vygotsky, Piaget, Bednar, Cunningham, Duffy, Perry ve Von Glasersfeld vb. eğitim bilimciler gelmektedir (Olesegun, 2015). Yapılandırmacılık, "insanların aktif olarak kendi bilgilerini oluşturduğu (yarattığı) ve gerçekliğin öğrencilerin deneyimleriyle belirlendiğini savunan bir öğrenme yaklaşımıdır" (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook ve Travers, 2000). Jonassen (1999) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özelliklerini; aktif, yapılandırmacı, amaçlı, işbirlikli, etkileşimli, bağlamsal ve yansıtıcı olarak belirtmektedir (aktaran Bay ve Karakaya, 2009). Yapılandırmacı eğitimde, öğretmenin görevi öğrencinin aktif olarak deneyim yaşamasını sağlamaktır. Ancak öğrencinin eğitim esnasında deneyim yaşamasının neden gerekli ve hatta zorunlu olduğunu bilmeden, öğrenciyi amaçlanan kazanımı sağlayacağı deneyime yönlendirmek sadece tesadüfi olarak gerçekleşebilir (Öztürk ve Dikyol, 2013). Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin sürece aktif katıldığı; öğretmenin ise öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara yardımcı olduğu bir rolü üstlendiğini öngörmektedir (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı bilişsel, sosyal ve radikal olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu araştırma daha çok Sosyal Yapılandırmacı eğitim anlayışı kapsamında yürütülmüştür. Bu nedenle bu bölümde Sosyal Yapılandırmacı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sosyal Yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenmenin sosyal bağlamlarını ve bilginin karşılıklı olarak inşa edildiği ve düzenlendiği düşüncesini vurgular (Santrock, 2011). Öğrenciler başkalarının düşüncelerine maruz kaldıklarından ve ortak anlayış oluşturmaya çalıştıklarından başkalarının katılımı öğrencilerin kendi anlayışlarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri için fırsatlar yaratır (Gauvain ve Parke, 2010). Böylelikle sosyal öğrenme ortamlarındaki deneyimler öğrencilerin düşünce gelişimi için önemli bir işleyiş sunar (Johnson ve Johnson, 2010). Yapılandırmacı kuramın temelini oluşturan düşünceye göre; öğrenci öğrendiklerini kendisiyle bütünleştirebilmek için karmaşık bilgiyi bireysel olarak keşfetmeli ve dönüştürmelidir (Anderson, Greeno, Reeder ve Simon, 2000; Fosnot, 2005; Waxman, Padron ve Arnold, 2001). Vygotsky, öğrenmenin sosyal doğasını vurgulamıştır (Hall ve Greeno, 2008; O'Connor, 1998; Salomon ve Perkins, 1998). Vygotsky'ye göre çocuklar yetişkinler ya da yetenekli akranlarıyla ortak olan iletişimlerinden öğrenir (Slavin, 2017). Yapılan bu çalışmada öğrenciler ESDB ile hem bireysel hem de akranlarıyla birlikte öğrenme süreçlerini yaşamışlardır.

Etkileşimli defter, öğrencinin öğrenme ortamında belirli bir süre boyunca öğrenme alanı ile ilgili yaptığı/hazırladığı çeşitli öğrenme etkinliklerini/ürünlerini sakladığı defterdir. Bu defter bir bakıma öğrencinin öğrenme ürünlerinin yer aldığı portfolyodur. (Bkz. Şekil 1 ve 2). Marcarelli'ye (2010) göre etkileşimli bir defter; öğrencilerin yeni öğrenmelerden önce bağlantı kurmaları, düşüncelerini gözden geçirmeleri ve çevrelerindeki anlayışlarını derinleştirmeleri için kullandıkları bir araçtır. Hem öğrenilen içeriği (girdi) hem de kazanılan yansıtıcı bilgiyi (çıktı) gösteren, yıl boyunca bir öğrencinin çalışmasının doruk noktasıdır. Etkileşimli defterler, öğrenci müfredatı öğrenimini (girdi) artan öğrenci katılımı (çıktı) ile güçlendirmek için kullanılan bir araçtır. Günlük olarak öğrencinin öğrenmesini teşvik etmek ve başarılı olduklarını kanıtlamak için kullanılabilirler. Çünkü hem sağ hem de sol beyin yarım kürelerini, yeni bilgileri yaratıcı bir şekilde sıralamak, sınıflandırmak ve uygulamak için kullanırlar (Young, 2003). Weinstein, Husman ve Dierking (2000), organizasyonel stratejilerin öğrenme materyallerinde verilen bilgi parçaları arasında dahili bağlantılar kurmak için kullanıldığını, ayrıca bu stratejilerin ilgili bilgileri sıralamayı veya kümelemeyi, bilgileri özetlemeyi veya diyagramı oluşturmayı ve mekânsal ilişkilerin oluşturulmasını içerdiğini belirtmektedir (aktaran Soric ve Palekcic, 2009).

Etkileşimli defterin sağ tarafı öğretmen tarafından verilen (notlar, metinler, kelimeler vb.) veya öğrencinin kendisinin yazdığı notlar için, sol tarafı ise sağ tarafta işlenen bilginin (kavram haritası, kronoloji, resimler, çizimler, şekiller, çalışma yaprakları vb.) çeşitli şekillerde görselleştirme alanıdır. (Bkz. Ek 1). ESDB uygulamaları ile öğrenciler, kendi kendilerine öğrenebildikleri gibi sınıf arkadaşları ile iletişimde bulunarak, fikir alışverişinde bulunarak da öğrenebilmektedir. Bu durumda ESDB uygulamaları esnasında sosyal yapılandırmacılık anlayışının oluşturduğu kendi kendine öğrenme, aktif

öğrenme ve işbirlikli öğrenme durumlarını ön plana çıkarmaktadır. Kendi kendine öğrenme diğer bir isimle öz-yönetimli (self-directed) öğrenme, daha ileri düzey düşünme becerileri elde etmek üzere öğrencileri öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil eden hem bir öğretmen hem de öğrenme yaklaşımıdır. Özyönetimli/ kendi kendine öğrenme öğrencilerin kendi anlayış ve anlatımlarını inşa etmelerine ve içerik hakkında akıl yürütme, problem çözme ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olur (Costa, 2009; Costa ve Kallick, 2004). Aktif öğrenme; öğrenme-öğretme sürecinin bazı düzenlemelerinden, uygulamalarından, değerlendirilip geliştirilmesinden öğrencinin sorumlu olduğu bir yaklaşım şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 2007). Açık göz'e (2014) göre aktif öğrenme; öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz-düzenleme (self-regulated) yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (aktaran Yaylak, 2020). İşbirlikli öğrenmeyi ise Slavin (1995) birbirine denk iki öğrencinin, her ikisi için de önemli bir şeyi başarmak için birlikte çalışmasını içerdiği, Johnson ve Johnson da (1992) küçük grupları eğitimsel açıdan kullanmak anlamına geldiğini, böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve birbirlerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalıştığı durum olarak ifade etmişlerdir. Başka öğrenciler ile etkileşim ve dayanışmanın artması, öğrenme motivasyonunun artması ve başkalarına materyal öğretmek yoluyla öğrenmenin gelişmesi işbirlikli öğrenmenin önemini göstermektedir (Johnson ve Johnson, 2010; Williams, 2007). Açıklanan bu yöntem ve teknikler ile öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alırlar. Öğrenciler, bilgiye ulaşır, edindiklerini değerlendirip düzenler ve sonrasında öğrendiklerinden sonuca varırlar (Alkan, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı da Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı'nda Öğrenmeyi Öğrenme yetkinliğini;

“Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.” şeklinde ifade etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (İnan, 2018).

ESBD uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalara göre; öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarır, öğrencinin anlamaları hakkında önemli bilgiler sağlar ve biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kullanılır (Hargrove ve Nesbit, 2003), aktif öğrenmeyi teşvik eder ve öğrencilerin kendi ilgi alanlarını sürdürmeleri ve gerçek problemlerle başa çıkmaları için fırsatlar sunar (Gilbert ve Kotelman, 2005), öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sayısız fırsat sunar (Young, 2003) farklılaştırılmış öğrenme için bir yapı ve destek sağlayarak tüm öğrencilerin başarmasına yardımcı olur (Amaral, Garrison ve Klentschy, 2002), öğrencilerin organizasyon becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Brown, 2018; Madden, 2001). Etkileşimli defterlerin öğrencilere faydalı olduğu ve üç aylık sınavlarında daha başarılı sonuçların alındığını (Brown, 2018), sınıfta biçimlendirici bir değerlendirme aracı potansiyeline sahip olduğunu (Aschbacher ve Alonzo, 2011), etkileşimli defteri, hem öğrencilerin başarılarının üç boyutlu bir gösterimi, hem de hangi kavramları öğrendiklerini ve kavramları nasıl öğrendiklerini kaydedebildiğini (Jaladanki ve Bhattacharya, 2015), eğer uygun şekilde kullanılırsa öğrencilerin düşünme, akıl yürütme ve problem çözme konularında yardımcı olabildiği (Ruiz-Primo, Li ve Shavelson, 2002) ifade edilmiştir.

Teknolojinin hızla ilerlediği bir dönemde çocukların bu durumdan uzak durması beklenemez. Ancak günümüzde gelinen noktada çocuklar dijital ekranlarda gereğinden fazla zaman geçirmektedirler (Statista, 2017; We are social, 2017). Common Sense Census'un Amerika Birleşik Devletleri'nde 8-18 yaşlarındaki çocukların zamanlarını nereye harcadıkları ile ilgili yapılan araştırmaya göre; çocuklar 2019 yılında 2015 yılına nazaran dijital ekranlarda 42 dakika daha fazla zaman geçirmeye başlamışlar. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların %62'si günde dört saatten fazla, %29'u ise günde sekiz saatten fazla dijital ekranlarda zaman geçirmektedirler (Rideout ve Robb, 2019). Günümüz çocukları doğumlarından itibaren teknoloji ile iç içe büyümekte ve teknolojiyi hayatlarının her alanlarında etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Çocuklar daha konuşma ve yürüme becerisi kazanmadan teknolojiyi kullanabilme becerilerini edinmektedirler (Yaylak, 2019). Yine aynı araştırmaya göre; ankete katılan ebeveynler çocuklarının daha fazla açık havada oyun oynamalarını istediklerini belirtirken; kötü hava koşullarını bahane (%36), bir yetişkin olmadan dışarı çıkmanın güvensiz olduğunu (%34) ve açık havada oyun oynamak için uygun bir alanın olmadığını ifade etmişlerdir (Rideout ve Robb, 2019). TEMA da (2013); şehirlerdeki çocuk oyun alanlarının her geçen gün azaldığını ve çocukların dışarda geçirdiği sürenin azalmaya başlamasının da çocukların teknoloji kullanımını artırdığını ifade etmektedir. Çocuklar artık teknolojiyi ev, okul vb. her ortamda kullanmaktadır. Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte zaman içerisinde çocuklar teknolojiden bağımsız öğrenme ve oyun ortamları bulmakta zorlanmaya başlamışlardır. Bu araştırmada, öğrencilerin kendi kendine ve akranlarıyla birlikte öğrenmelerini sağlamak amacıyla ESBD etkinlik ve uygulamaları ile Sosyal Bilgiler öğretimi yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; Türkiye'de bu araştırma ile ilgili bir çalışmanın olmadığı ancak aktif öğrenme, etkinlik temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme ve proje temelli öğrenme vb. benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye'de bilinen ilk araştırma olması, uygulama süresi bir eğitim-öğretim yılı olması ve uygulamaların yanında süreç temelli değerlendirme yöntemi olması vb. niteliklere sahip olmasından benzer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu bağlamda ESBD uygulamalarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine bakış açılarını, tutumlarını, öğrenmeye etkisini vb. belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrenciler, ESBD'ni nasıl tanımlamışlardır?
2. Öğrencilerin ESBD uygulamalarına ilişkin tutumları nasıldır?
3. Öğrencilerin ESBD uygulamaları ile ilgili hoşlandığı yönler nelerdir?
4. Öğrencilerin ESBD uygulamaları ile ilgili hoşlanmadığı yönler nelerdir?
5. Öğrenciler, ESBD uygulamalarını diğer derslerde uygulanmasını istiyorlar mı? Hangi dersler?
6. Öğrenciler, ESBD uygulamalarının kendi öğrenmelerine katkısı olduğunu düşünüyorlar mı? Nasıl?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırma, katılımcıların bakış açısından anlamlar çıkarmayı amaçlayan, açıklayıcı ve tümevarım yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır (Miles ve Huberman, 2016). Araştırmanın amacı doğrultusunda ESBD uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (Case Study) deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Glesne, 2014; Merriam, 2013). Bir durum çalışmasında vurgu, durumdaki karmaşıklığı, benzersizliği ve bir parçası olduğu sosyal bağlamla olan bağlantılarını anlamak üzerinedir (Yin, 2006). Durum çalışması yöntemi, araştırmacının verileri belirli bir bağlamda yakından incelemesini sağlar. Özünde bir araştırma yöntemi olarak keşif ve durum incelemesi, sınırlı sayıda olay veya koşulun detaylı bağlamsal analizi ve bunların ilişkileri ile çağdaş gerçek yaşam fenomenini araştırır (Zainal, 2007). Araştırma konusu olarak seçilecek durum kişi, öğrenci, yönetici, program veya sınıf, okul, örgüt, grup, ilgi duyulan herhangi bir şey olabilir (Creswell, 2013; Rabson, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu için olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme (Basic Random Sampling) yöntemi seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde; incelenen popülasyonun her bir üyesi seçilme şansına eşittir ve seçilen popülasyonun bir üyesinin seçilme olasılığı, popülasyonun diğer üyelerinin seçiminden etkilenmez, yani her seçim bir diğerinden tamamen bağımsız olarak gerçekleşir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Olasılık örnekleri rastgele seçim işlemlerine dayanır. Örnekleme için rastgele seçim, rastgele olmayan örneklemeden daha fazla hassasiyet, zaman ve çaba gerektirir (Neuman, 2014). Araştırmacı, dersine girdiği beş farklı şubeden oluşan 5. sınıf ile dört farklı şubeden oluşan 6. sınıfta öğrenim gören toplam 267 öğrenci içerisinde 30 öğrenciyi rastgele seçmiştir. Bu öğrenciler içerisinde gönüllü olmayan, ailesinden izin alınamayan ve verileri yetersiz olan öğrenciler çıkarılmıştır. Bu süreç sonunda çalışma grubunu 21 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler, verilerin çözümleme sırasına göre, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri dikkate alınmadan kodlanarak Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
Ö1	Kız	6	Ö12	Erkek	6
Ö2	Kız	6	Ö13	Kız	6
Ö3	Kız	6	Ö14	Erkek	5
Ö4	Kız	6	Ö15	Kız	5
Ö5	Erkek	5	Ö16	Erkek	5
Ö6	Kız	5	Ö17	Erkek	5
Ö7	Erkek	5	Ö18	Erkek	6
Ö8	Erkek	5	Ö19	Erkek	6
Ö9	Kız	5	Ö20	Erkek	6
Ö10	Erkek	5	Ö21	Erkek	6
Ö11	Kız	6			

ESBD Uygulama Süreci

Araştırmacı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir’de bulunan bir devlet ortaokulunun 5. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersine girmiştir. ESBD uygulamalarını Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak araştırmacı bizzat kendi ders saatleri içerisinde yürütmüştür. Uygulama süreci eğitim-öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Uygulamalar, sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarına ait konular tamamlandıktan sonra yapılmıştır. Araştırmacı öğretmen, yapılacak çalışma ile ilgili fikir vermekle birlikte öğrenme alanı ile ilgili olarak öğrencilerin fikirlerini destekleyerek, bu fikirlerini öğrenme ürünü olarak gerçekleştirmesine fırsat tanımıştır. Etkileşimli defter uygulamalarına başlamadan önce araştırmacı öğretmen tarafından eğitim-öğretim yılı başında gerekli malzemeler (renkli kâğıt, yapıştırıcı, makas, boyama kalem vb.) temin edilmiştir. Etkileşimli defter uygulamaları için alınabilirliği en kolay materyaller tercih edilmiştir. Öğrenciler uygulama süreci boyunca kendi malzemelerin yanında arkadaşlarının veya öğretmenin sınıfta bulundurduğu malzemelerden yararlanmışlardır. Etkileşimli sosyal bilgiler defteri uygulama ve etkinliklerine ilişkin örnekler Şekil 1 ve 2’de verilmiştir.



Şekil 1. ESDB Uygulamalarına İlişkin Görüntü



Şekil 2. ESDB Etkinliklerine Örnek









Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan sorular alanında uzman olan iki akademisyen ve iki öğretmenin görüşlerinden sonra düzenlenerek son halini almıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Nisan ayından başlayarak her hafta 5 öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrenciler ile görüşmeye başlamadan önce, görüşmenin amacı açıklanmış ve herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacağı belirtilmiştir. Görüşmeler bir devlet ortaokulunun Sosyal Bilgiler dersliğinde araştırmacı ve katılımcıların müsait olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve her görüşme ortalama 10 ile 20 dakika arasında sürmüştür. Yapılan görüşmelerden dolayı katılımcıların eğitim-öğretim etkinlikleri olumsuz etkilenmemiştir. Çalışma grubu ile görüşmeler, öğrencilerin gönüllü katılımı ve ebeveynlerin yazılı-imzalı izin belgeleri alındıktan sonra yapılmıştır. Verileri yetersiz olan öğrenciler veri setinden çıkarıldıktan sonra 21 öğrencinin görüşme verileri çözümlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verileri analiz etmek, sistematik olarak düzenlemek, entegre etmek ve incelemek demektir. Bu yapılırken, belirli detaylar arasında kalıplar ve ilişkiler araştırılır. Analiz etmek için belirli veriler kavramlara bağlanır, genellemeler ileri sürülür ve geniş eğilimler veya temalar belirlenir. Analiz, anlayışın geliştirilmesini, teorinin genişletilmesini ve bilginin ilerlemesini sağlar (Neuman, 2014). Araştırmanın verileri, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Creswell (2013) nitel araştırmada içerik analizi işlem basamaklarını; verilerin hazırlanması ve organizasyonu, verilerin kodlanması, kodların ilişkilendirilmesiyle temalara indirgeme, bulguları sunma ve yorumlama olarak ifade etmiştir. Nitel araştırmadaki bir kod, çoğunlukla, dil tabanlı veya görsel verinin bir kısmı için özetleyici, göze çarpan, özü yakalayan ve / veya uyarıcı bir öznitelik atanmış bir kelime veya kısa ifadelerdir (Saldana, 2016). Bu araştırmada verilerin çözümleme sürecinde araştırmacı tarafından bahsedilen süreç izlenmiştir. Verilerin hazırlanması aşamasında öncelikle katılımcılardan toplanan ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Temalar sorulara göre daha önce belirlendiğinden her soruya ait tema ve kodlar çözümlenerek araştırma amacına uygun bir biçimde yorumlanmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında metinler dikkatle okunarak kodlamalar MaxQDA 2020 nitel veri analizi programında çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularında sunulan şekillerin daha iyi okunabilmesi için görsellerin açıklaması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Veri Görselleştirmede Kullanılan İfadeler

	Kategorilerin oluşturduğu anlamlı bütünü ifade eden görseldir.		Katılımcıların görüşlerini ifade eden görseldir.
Tema		Altkod	
	Kodların bir araya gelerek oluşturduğu yapıları ifade eden görseldir.		Kategori, kod veya alt kodlar arasındaki birlikteliği ifade eden görseldir. (güçlü)
Kategori			
	Alt kodların birleşmesiyle oluşan katılımcı görüşlerini ifade eden görseldir.		Kategori, kod veya alt kodlar arasındaki birlikteliği ifade eden görseldir. (zayıf)
Kod			
	Alt kodlara sahip olan kod görseldir.		Alt kodu olan kategori veya kodu ifade eden görseldir.
Altkodu olan kod			

Geçerlik ve Güvenirlik

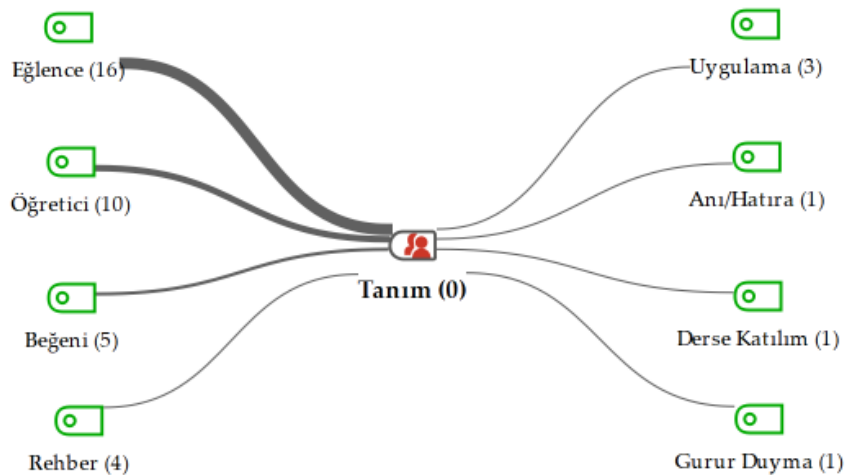
Araştırmada ulaşılan temaların ve kodların geçerliliğini ve güvenilirliğini temin etmek amacıyla farklı yöntemlerden faydalanılmıştır. Çalışmada içerik analizinin güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı güvenilirliğine (Tavşancıl ve Aslan, 2001) başvurulmuştur. Bu nedenle tüm veriler, bahsi geçen uzmana verilerek bağımsız bir kodlama yapması sağlanmış ve ardından araştırmacının ve uzmanın kodlaması karşılaştırılmıştır. Bunun neticesinde Miles ve Huberman (2016) tarafından önerilen ve %70'in üzerinde değere sahip karşılaştırmaların güvenilir kabul edildiği formül ($Güvenirlik = \frac{Uzlaşma\ Sayısı}{Uzlaşma + Uzlaşmama\ Sayısı} \times 100$) uygulanarak güvenilirlik değeri yaklaşık %94 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmada geçerlik, veri çeşitlemesi yapma, çalışma grubunun özelliklerini ayrıntılı olarak açıklama, verileri ayrıntılı olarak rapor etme, verilerden alıntılar yapma gibi çalışmalarla sağlanabilir (Creswell, 2014; Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle kodların hangi öğrencilerin ifadelerine dayandığı, kod ağı ve kod matrisi, hangi sıklık ve yüzdelerle öğrenciler tarafından ifade edildiği şekiller halinde sunulmuştur. Ayrıca bulguların sunumunda verilen kodların açık ve net bir şekilde ifade edilmesi ve doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluyla da çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde mülakat verileri, ilk olarak kodlar haline getirilmiş, ardından belirlenen 6 boyuta göre bu kodlar tasnif edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin ESB'D'nin Tanımına İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğrencilerden yapılan görüşmelerde ESB'D'ni tanımlamaları istenmiştir. Öğrencilerin ESB'D'nin "Tanım" temasına ilişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli Şekil 3'te verilmiştir.

**Şekil 3.** Öğrencilerin ESB'D'nin Tanım Temasına İlişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli

Şekil 3 incelendiğinde; ESBĐ uygulamalarına ilişkin “Tanım” teması içerisinde Eğlence, Öğretici, Beğeni, Rehber, Uygulama, Derse katılım, Anı/hatıra ve Gurur duyma olarak sekiz (8) adet kod olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ESBĐ’nin “Tanım” temasının görüşlerine ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin ESBĐ’nin “Tanım” Temasının Görüşlerine İlişkin Veriler

Kodlar	Katılımcı Kodu (n=21)	f	%
Eğlence	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21	13	61,90
Öğretici	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18, Ö20	9	42,86
Beğeni	Ö1, Ö7, Ö8, Ö14, Ö16	5	23,81
Uygulama	Ö5, Ö12, Ö21	3	14,29
Rehber	Ö9, Ö10	2	9,52
Derse Katılım	Ö2	1	4,76
Gurur Duyma	Ö3	1	4,76
Anı/Hatıra	Ö3	1	4,76
Toplam (Geçerli)		21	100,00

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin ESBĐ’ne ilişkin yaptıkları tanım ifadelerinde sekiz adet kod belirlenmiştir. Bunlar; Eğlence ($f = 13$; %61.90), Öğretici ($f = 9$; %42.86), Beğeni ($f = 5$; %23.81), Uygulama ($f = 3$; %14.29), Rehber ($f = 2$; %9.52), Derse Katılım ($f = 1$; %4.76), Gurur Duyma ($f = 1$; %4.76) ve Anı ($f = 1$; %4.76) kodlarıdır. Bu kodlar içerisinde en sık tekrarlanan “Eğlence” ve “Öğretici” kodları olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrenciler için ESBĐ uygulamaları konuları öğrenmede kolaylık sağlarken diğer yandan da dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. ESBĐ uygulamalarıyla ilgili “Tanım” teması içerisinde yer alan “Eğlence” kodu ile ilgili öğrenciler;

“Bence hocam çok eğlenceli, ben herkese gösteriyorum zaten. (Ö1); Böyle güzel, daha eğlenceli bir şekilde öğrenmemi sağlıyor. Yani hem arkadaşlarla eğlenerek öğreniyoruz. (Ö2); Üstelik ara sıra böyle canımız falan sıkılıyor. O sıkıcı kitaplarda fosforlu kalemlerle interaktif deftere bakıyorum, sosyal bilimler vs. daha eğlenceli oluyor benim için. (Ö3); İlk başta siz o kâğıdı verdiğiniz zaman yazı yazmayacağız mı yani, böyle bir şeye ne gerek var, yazı yazsak daha iyi olur diye düşünmüştüm. Ama sonra yazı yazmadan öğrenmek daha eğlenceli geldi. Mesela işte yazı yazsaydık diğer derslerde yorulacaktık. Yazı yazamayacaktık veya başka bir şey yapamayacaktık. Ama şimdi öyle etkinlikler yaparak hem eğlenceli öğretim yapıyoruz hem de daha kolay öğreniyoruz.” (Ö4) görüşlerini bildirmişlerdir.

Tanım temasının “Öğretici” koduna ilişkin öğrenci görüşlerine;

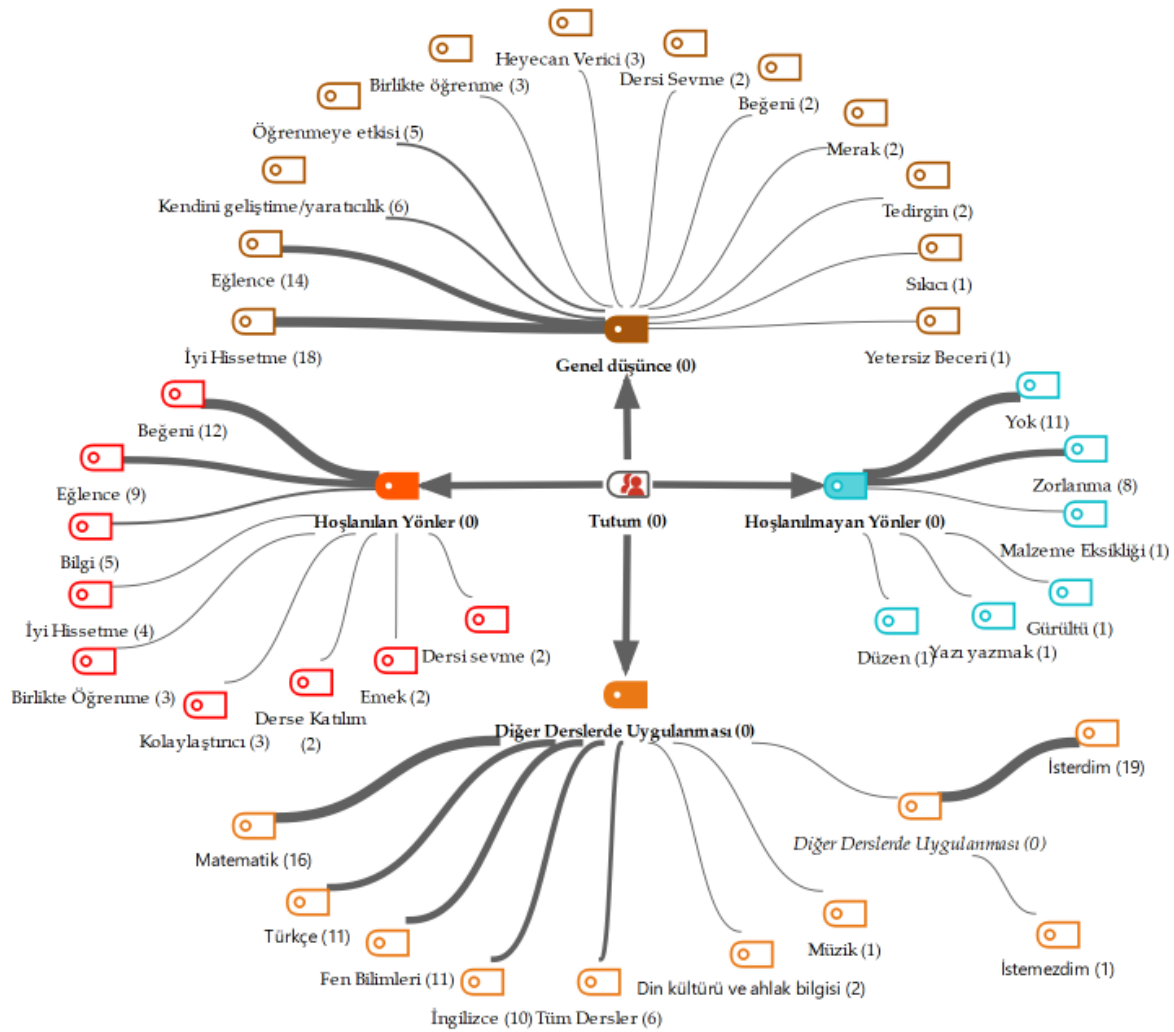
“Bence çok güzel program. Çünkü hem bize öğretiyor, hem eğlendiriyor. (Ö6); Daha iyi anlayabiliyoruz. Resimler bizim için daha değerli. Yazıdan daha iyi anlıyorum. İçinde resimlerimiz var. Hoca bazen ödev verdiği soruları deftere çıkartıyoruz. (Ö7); Aklımızda kalmasına yardım ediyor. Çünkü öyle diğer derslerde defter açıp akşama kadar bakmaktansa en azından böyle açıp mesela bir şeyi kaldırdığımızda aklımızda daha rahat bir bilgi kalabiliyor. (Ö8); Mesela bir üniteyi bitirdiğimizde o ünite ile ilgili çalışmalar yapıyoruz. Daha çok aklımıza giriyor. Mesela üçüncü ünite hocam Karahanlılar hocam, Asya Hun Devleti ile ilgili filan onlarla ilgili bilgi yazdık kağıtlara. Daha iyi anladık. (Ö18); Benim için bilmem yani iyi oluyor. Her konuda her anlamda. Tarih için hem kültürü öğreniyorsun hem diğer şeyleri öğreniyorsun gelecek hakkında. Örneğin siz bir şey söylemişsiniz anlamını uygulama hani resimle görselle anlatılan bir ifade gibi. Veya hem el becerileri için hem de konu anlatımı için belki daha iyi olabilir şeklinde belki söyleyebilirim. Yani her anlamda iyi olabilir.” (Ö11) ifadeleri örnek verilebilir.

Katılımcı öğrencilerin ESDB uygulamalarına ilişkin “Beğeni” kodu ile ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

“Yani burada çok iyi oluyor. Resim falan yapıyoruz, onları yapıştırıyoruz. Bence iyi yani. Benim için iyi, güzel bir defter. (Ö14); Sosyal Bilgiler defteri benim için güzeldir. Böyle yaptığımız için daha hoş duruyor. (Ö8); Sosyal bilgiler dersini bize tanıtıyor. Heyecan hissediyorum. İçinde güzelliklerle dolu. Etkinliklerle. Heyecanlı, mutlu, güzel.” (Ö16)

Öğrencilerin ESDB Uygulamaları ile İlgili Tutumlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerden ESDB uygulamalarına yönelik neler hissettikleri, hoşlandıkları, hoşlanmadıkları yönler ve diğer derslerde uygulanmasını isteyip istemedikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Şekil 4’te öğrencilerin etkileşimli defter uygulamaları ile ilgili tutumlarına ilişkin görüşlerini yansıtan MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli şeması verilmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin ESDB Uygulamaları ile İlgili Tutumlarına İlişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli

Şekil 4 incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin ifadelerine göre “Tutum” temasına ilişkin “Genel Düşünce”, “Hoşlanılan Yönler”, “Hoşlanılmayan Yönler” ve “Diğer Derslerde Uygulanması” gibi dört kategoriye ait kodlar bulunmaktadır. “Genel Düşünce” kategorisine ilişkin İyi Hissetme, Eğlence, Kendini Geliştirme/Yaratıcılık, Öğrenmeye Etkisi, Birlikte Öğrenme, Heyecan Verici, Beğeni, Dersi Sevme, Yetersiz Beceri, Tedirginlik, Sıkıcı ve Merak olarak 12 adet kod belirlenmiştir. Öğrencilerin ESDB uygulamaları ile ilgili “Tutum” temasının “Genel Düşünce” kategorisine ilişkin görüşler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin ESDB Uygulamaları ile İlgili “Tutum” Temasının “Genel Düşünce” Kategorisine İlişkin Görüşler

Kodlar	Katılımcı Kodu (n=21)	f	%
İyi Hissetme	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö21	12	57,14
Eğlence	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21	11	52,38
Kendini Geliştirme/Yaratıcılık	Ö9, Ö15, Ö18, Ö21	4	19,05
Öğrenmeye etkisi	Ö8, Ö9, Ö17, Ö20	4	19,05
Birlikte öğrenme	Ö3, Ö17, Ö19	3	14,29
Heyecan Verici	Ö3, Ö10, Ö13	3	14,29
Beğeni	Ö9, Ö10	2	9,52
Dersi Sevme	Ö2, Ö10	2	9,52
Yetersiz Beceri	Ö1	1	4,76
Tedirginlik	Ö13	1	4,76
Sıkıcı	Ö11	1	4,76
Merak	Ö16	1	4,76
Toplam (Geçerli)		21	100,00

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin ESDB’ne ilişkin yaptıkları tanım ifadelerinde 12 adet kod belirlenmiştir. Bunlar; İyi Hissetme ($f = 12$; %57.14), Eğlence ($f = 11$; %52.38), Kendini Geliştirme/Yaratıcılık ($f = 4$; %19.05), Öğrenmeye Etkisi ($f = 4$; %19.05), Birlikte Öğrenme ($f = 3$; %14.29), Heyecan Verici ($f = 3$; %14.29), Beğeni ($f = 2$; %9.52), Dersi Sevme ($f = 2$; %9.52), Yetersiz Beceri ($f = 1$; %4.76), Tedirginlik ($f = 1$; %4.76), Sıkıcı ($f = 1$; %4.76) ve Merak ($f = 1$; %4.76) kodlarıdır. ESDB uygulamalarına ilişkin tutumlarında öğrencilerin genel düşüncelerinde “İyi Hissetme” ve “Eğlence” kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin ESDB uygulamaları süresince kendilerini daha iyi hissettiklerini ve derslerde eğlendiklerini göstermektedir. ESDB uygulamaları görüşleri “Genel Düşünce” kategorisi “İyi Hissetme” kodu ile ilgili öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Paylaşmak, yardımlaşmak bu insana kendini iyi hissettiriyor. (Ö3); Çok iyi hissediyorum ve çok seviniyorum. Böyle hiç bırakmak istemiyorum. Mutlu ediyor beni böyle bir şeyleri kesip, yapmak. Çok mutlu ediyor beni, çok eğlendiriyor. (Ö6); Etkinlikleri yaparken hem bilgi öğrenip hem eğlendiğim için daha iyi, mutlu oluyorum. Mesela kendimiz bir Sümerler, Anadolu Medeniyetleri ve Mezopotamya Medeniyetlerini bir cep, çanta gibi yapıp içine yerleştirmiştik. Mutlu oluyordum. Hem bilgi öğrenip hem etkinlik yapmak beni mutlu ediyor. (Ö9); Ama aslında da iyi geliyor biraz. Bütün stresi atmama yardımcı oluyor. Sınav oluyor, ders oluyor, şey yetiştirmede. Belki ona biraz iyi geliyor. Yani belki biraz iyi oluyor ara sıra.” (Ö11)

ESDB uygulamaları “Genel Düşünce” kategorisi “Eğlence” kodu ile ilgili öğrenci görüşlerine;

“Çok eğleniyorum. Zevkli oluyor. Böyle hissediyorum derken de mutlu oluyorum. Böyle çok eğlenceli oluyor. Güzel oluyor yani. (Ö2); Eğlenceli hissetmemin sebebi hem eğleniyoruz hem de öğreniyoruz. Eğlenirken öğrenmek bir arada olunca, pek fazla böyle herkesin ağzından başka bir şey çıkıyor. Biri beğenmedim diyor, biri başka bir şey diyor. Ama bu derste daha çok eğleniyoruz. Kimse rahatsız olmuyor bundan. (Ö4); İlk yaptığımız etkinlik boyamalardan oluşuyordu. Yazdık bayağı bir sonra hani cep gibi olanlar var ya içine Sümerler falan koymuştuk. Onu çok sevdim. Eli de, hani el çizmiştik hocam onların altına; onları da çok sevdim. Bir de Türkiye haritasını boyama gerçekten çok eğlenceliydi.” (Ö10) ifadeleri örnek verilebilir.

Öğrencilerin ESDB uygulamaları ile ilgili “Tutum” temasının “Hoşlanılan Yönler” kategorisine ilişkin görüşler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin ESBD Uygulamaları ile İlgili “Tutum” Temasının “Hoşlanılan Yönler” Kategorisine İlişkin Görüşler

Kodlar	Katılımcı Kodu (n=21)	f	%
Beğeni	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö20	9	42,86
Eğlence	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16	8	38,10
Bilgi	Ö1, Ö14, Ö15, Ö19	4	19,05
İyi Hissetme	Ö1, Ö7, Ö18	3	14,29
Kolaylaştırıcı	Ö9, Ö16, Ö20	3	14,29
Birlikte Öğrenme	Ö2, Ö13	2	9,52
Emek	Ö3, Ö17	2	9,52
Dersi Sevme	Ö15	1	4,76
Derse Katılım	Ö2	1	4,76
Toplam (Geçerli)		19	90,48

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin ESBD’ne ilişkin “Tutum” temasının “Hoşlanılan Yönler” kategorisi ile ilgili yaptıkları ifadelerinde 9 adet kod belirlenmiştir. Bunlar; Beğeni ($f = 9$; %42.86), Eğlence ($f = 8$; %38.10), Bilgi ($f = 4$; %19.05), İyi Hissetme ($f = 3$; %14.29), Kolaylaştırıcı ($f = 3$; %14.29), Birlikte Öğrenme ($f = 2$; %9.52), Emek ($f = 2$; %9.52), Dersi Sevme ($f = 1$; %4.76) ve Derse Katılım ($f = 1$; %4.76), kodlarıdır. ESBD uygulamalarına ilişkin tutumlarında öğrencilerin genel düşüncelerinde “Beğeni” ve “Eğlence” kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ESBD uygulamalarını beğendiklerini ve derslerdeki uygulama süreçlerinde eğlendiklerini göstermektedir. ESBD uygulamaları görüşleri “Hoşlanılan Yönler” kategorisi “Beğeni” kodu ile ilgili öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“En çok sevdiğim şey; biz her çalışmamızda kâğıdı kesiyoruz, katlıyoruz. Onları çok seviyorum. Ben evde bir sürü origami yaptığım için de bunlar hiç bana zor gelmiyor ve katlamayı seviyorum. Kesmeyi çok seviyorum. (Ö6); Etkinlik yapmaktan hoşlanıyorum. Böyle çok kağıtlı, boyamalı, kesmeli öyle etkinlikleri seviyorum. (Ö8); Sevdiğim yön etkinlikle dolu olması. Özel bir defter benim için gerçekten. Öbür defterlere hiç benzemiyor çünkü. Deftere daha başlar başlamaz bir şey yapıştırdık. O zaten belliydi tüm etkinliklerin olacağı. Ben aslında çizmeyi seven bir insanım çok. Kafam sıkıldığında saçma bir şey de olsa karalıyorum bir şeyi. O yüzden etkinlik defteri olduğu için gerçekten çok seviyorum bu yanını.” (Ö10)

ESBD uygulamaları “Hoşlanılan Yönler” kategorisi “Eğlence” koduna yönelik öğrenci görüşlerine;

“Böyle şeylere, kağıtlara, faaliyetlere daha çok katlıyoruz ve eğlenceli oluyor. (Ö2); Hocam ben evde kardeşlerim yüzünden pek fazla böyle faaliyet yapamıyorum. Ama Sosyal Bilgiler dersinde haftada üç kez böyle etkinlikler yapınca böyle insan rahatlıyor. Yani kendisini eğlenmiş hissediyor. O haftası güzel geçiyor. (Ö4); Sevdiğim yönleri etkinlik yaparken eğleniyorsun, arkadaşlarından fikir alıp, almıyoruz aslında ama hayallerini dersle birleştiriyorsun ve o dersi daha çok sevmene yol açıyor. Doğal afetler çok güzeldi. Yaptığımız etkinlikler farklı şekilde açıklayıcı resimler çizerek onları yapıştırıp içine bilgi yazmıştık ama. Eğlenceli güzel böyle cıvılcı oluyor içim.” (Ö15) ifadeleri örnek verilebilir.

Yine ESBD uygulamaları “Hoşlanılan Yönler” kategorisi “Bilgi” kodu ile ilgili öğrencilerin örnek ifadeleri de şu şekildedir:

“Sınav olduğum zaman tarih, coğrafya işte sosyal bilim dalları etkinliğine bakmıştım. Onun dışında eve gittiğim zaman bakabiliyorum çünkü bilgi var. (Ö1); Defterde yaptıklarımız Sosyal Bilgiler dersini sevmeme yardımcı oluyor ve daha çok bilgi edinmek istiyorum Sosyal Bilgiler ile ilgili. (Ö15) ve Konuyu pekiştiriyor. Mesela bir şeyi tam öğrenmediğimizde onu öğrenmemi arttırıyor.” (Ö19)

Öğrencilerin ESDB uygulamaları ile ilgili "Tutum" temasının "Hoşlanılmayan Yönler" kategorisine ilişkin görüşler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin ESDB Uygulamaları ile İlgili "Tutum" Temasının "Hoşlanılmayan Yönler" Kategorisine İlişkin Görüşler

Kodlar	Katılımcı Kodu (n=21)	f	%
Yok	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18	11	52,38
Zorlanma	Ö3, Ö5, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21	7	33,33
Yazı yazmak	Ö17	1	4,76
Malzeme Eksikliği	Ö5	1	4,76
Gürültü	Ö4	1	4,76
Düzen	Ö6	1	4,76
Toplam (Geçerli)		21	100,00

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin ESDB'ne ilişkin "Tutum" temasının "Hoşlanılmayan Yönler" kategorisi ile ilgili yaptıkları ifadelerinde 6 adet kod belirlenmiştir. Bunlar; Yok ($f = 11$; %52,38), Zorlanma ($f = 7$; %33,33), Yazı Yazmak ($f = 1$; %4,76), Malzeme Eksikliği ($f = 1$; %4,76), Gürültü ($f = 1$; %4,76) ve Düzen ($f = 1$; %4,76) kodlarıdır. ESDB uygulamalarına ilişkin tutumlarında öğrencilerin genel düşüncelerinde hoşlanılmayan yönlerin olmadığı "Yok" ve hoşlanılmayan yönlerinde en fazla "Zorlanma" kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu ESDB uygulamalarının hoşlanılmayan yönünün olmadığını belirtmişlerdir. Ancak hoşlanılmayan yönlerinde ise Zorlanma, Yazı Yazmak, Malzeme Eksikliği, Gürültü ve Düzen gibi kodlar ile ifade etmişlerdir. ESDB uygulamaları görüşleri "Hoşlanılmayan Yönler" kategorisi "Yok" kodu ile ilgili öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

"Yani yok hocam. (Ö1); Yok. Hep eğlenceli. (Ö2); Yok. Asla olmaz, olamaz hocam. Sosyal benim en çok sevdiğim ders. (Ö7); Sevmeyişim yönü yok. (Ö8); Yok galiba. (Ö9); Hocam bilirsiniz ya Fen Bilimlerinde ayın atmosferi yok denecek kadar az ya; defterin de yok denecek kadar az. Hatta yok bile. Seviyorum çünkü. (Ö10); Yok ya, sevmeyişim yanları yok. (Ö11); Hoşlanmadığım, sevmeyişim bir şey yok. (Ö12); Hepsini o kadar çok seviyorum ki sevmeyişim bir yönü yok." (Ö16)

Öğrencilerin "Zorlanma" koduna ilişkin görüşlerine;

"Bu sadece bizim sınıfta mı geçerli bilmiyorum ama her sayfasına kırmızı kalemle köşesine birinci sayfa, ikinci sayfa, üçüncü sayfa. Bu biraz üşengeçlik durumuna giriyor ama sayfa numarası yazmaktan yoruluyorum. (Ö3); Şehirleri yazmıştık. Ülke miydi? Onu yazarken zorlandım. (Ö5); Sevmeyişim yönleri şöyle oluyor hocam hani biz bir tane tarih şeridi yapıyorduk ya çağlarla ilgili. Mesela onu yaparken zorlandım. Bir de çok fazla görsel yapıştırmadan da tamamlayamadığımız için o etkinlikten dolayı olmuştu. Bir tane daha vardı sanki. Hocam bu kadardı galiba yani. Yapılan etkinlikler ne kadar ayrıntılıysa o kadar zorlanılıyor. (Ö13); Bazen bazı etkinlikler çok zor oluyor. Hayallerimi gerçekleştirmek isterken zor olunca çok saçma şeyler çıkabiliyor. İstedigimi yapamayabiliyorum, zorluyor beni. (Ö15); Kötü yanı da bazıları defterden çıkıp yırtılma olabiliyor. Çantama koyduğumda bir kere benim şeyim yırtılmıştı. Çanta yapmıştık onun içine şeyleri koymuştuk, o yırtılmıştı. Evde bir daha yapmak zorunda kaldım. Zarar görebiliyor yani." (Ö21) ifadeleri örnek verilebilir.

Öğrenciler ESDB uyguları sırasında yazı yazmaktan, gürültüden ve düzenden hoşlanmadıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

"Bazen şey oluyor. Yani biraz zor oluyor ve malzeme olmadığı zaman o yüzden sevmiyorum. (Ö5); Yok. Yani sadece sınıfın gürültüsünden başka bir şey yok. (Ö4); Yok. Var aslında bir tane. Ben çalışma yaparken kesiyoruz, katlıyoruz ya; benim her şeyim düzgün gidiyorsa bir şey katladığımda yamuk oluyorsa o beni çok sinirlendiriyor. Evet keserken, hepsini kestim, yapıştırdım bitti. Ama orada bir tane yamukluk gördüğümde bir daha yapmak istiyorum." (Ö6)

Öğrencilerin ESBD uygulamalarının “Diğer derslerde de uygulanmasını ister misin?” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin ESBD Uygulamalarının “Diğer derslerde de uygulanmasını ister misin?” Sorusuna Verdiği Cevaplar

Cevaplar	Katılımcı Kodu (n=21)	f	%
İsterdim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	19	90,48
İstemezdim	Ö14	1	4,76
Toplam (Geçerli)		20	95,24
Kayıp veri	Ö11	1	4,76
Toplam		21	100,00

Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerin ESBD’ne ilişkin “Tutum” temasının “Diğer Derslerde Uygulanması” kategorisi ile ilgili öğrencilerin ESBD uygulamalarının “Diğer derslerde de uygulanmasını ister misin?” sorusuna verilen cevaplar ile iki kod oluşmuş, bir öğrencinin verdiği belirsiz cevap da kayıp veri ($f = 1$; %4.76) olarak kodlanmıştır. Öğrenciler ESBD uygulamalarını ($f = 19$; %90.48) diğer derslerde de uygulanmasını istemişlerdir. Diğer derslerden ziyade sadece Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmasını isteyen ($f = 1$; %4.76) bir öğrenci olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin ESBD uygulamalarını çok beğendikleri, eğlendikleri aynı zamanda da öğrendikleri yapmış oldukları ifadelerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ESBD uygulamalarının diğer derslerde uygulanması ilgili ifadeleri;

“İsterdim, çünkü çok güzel bir şey bence. (Ö1); Evet. İyi olurdu. (Ö5); Evet hocam gerçekten. (Ö10); İsterdim hocam.” (Ö12) şeklindedir.

Öğrencilerin ESBD uygulamaları ile ilgili diğer derslerden ziyade sadece Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması ile ilgili ifadeleri şöyledir;

“İstemezdim. Sadece Sosyal Bilgiler dersinde daha iyi oluyor.” (Ö14)

Öğrencilerin ESBD uygulamaları ile ilgili “Tutum” temasının “Diğer Derslerde Uygulanması” kategorisine ilişkin görüşler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin ESBD Uygulamaları ile İlgili “Tutum” Temasının “Diğer Derslerde Uygulanması” Kategorisine İlişkin Görüşler

Kodlar	Katılımcı Kodu (n=21)	f	%
Matematik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21	16	76,19
Türkçe	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	11	52,38
İngilizce	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21	10	47,62
Fen Bilimleri	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20	10	47,62
Tüm Dersler	Ö5, Ö7, Ö16, Ö19, Ö21	5	23,81
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ö12, Ö20	2	9,52
Müzik	Ö9	1	4,76
Toplam (Geçerli)		20	95,24
Kayıp Veri	Ö11	1	4,76
Toplam		21	100,00

Tablo 8 incelendiğinde; öğrencilerin ESBD'ne ilişkin "Tutum" temasının "Diğer Derslerde Uygulanması" kategorisi ile ilgili yaptıkları ifadelerinde 7 adet kod belirlenmiştir. Yani öğrenciler ESBD uygulamalarını Sosyal Bilgiler dersi dışında uygulanmasını istediği dersleri ifade etmişlerdir. Bu dersler (kodlar); Matematik ($f = 16$; %76.19), Türkçe ($f = 11$; %52.38), İngilizce ($f = 10$; %47.62), Fen Bilimleri ($f = 10$; %47.62), Tüm dersler ($f = 5$; %23.81), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($f = 2$; %9.52), Müzik ($f = 1$; %4.76) kodlarıdır. ESBD uygulamalarının diğer derslerde uygulanmasına ilişkin ifadelerinde en çok Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen Bilimleri gibi dersleri işaret etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi dışında Matematik dersine ilişkin ifadeler şu şekildedir:

"En çok Matematik. Sayılarla hocam beynimiz yanıyor. Zor söndürüyoruz yani teneffüste on dakika yetmiyor ki söndürmeye. Öğlen arası bayağı bir kafayı dağıtıyoruz. Bir derse giriyoruz. Bu ders Matematik miydi ya. Beynimiz yanıyor. Sonra en çok Matematikte uygulanmasını isterdim. (Ö10); Matematiği isterdim. Çünkü ben matematiği hiç sevmiyorum, hiç yapamayacağım. Matematiği yapamıyorum değil, matematiği yapıyorum ama çok sıkılıyorum orada. Belki orda olsaydı daha belki eğlenceli olurdu. Belki hiç sıkılmazdım. (Ö11); Matematik olabilir. Çok fazla yazı yazıyoruz ve problem çözüyoruz. Çok sıkılıyoruz. Daha eğlenceli olmasını isteyebilirdim." (Ö15)

Türkçe dersine ilişkin ifadeler şu şekildedir:

"Özellikle Türkçe. (Ö8); Mesela Türkçe dersinde işlediğimiz konuların hangi sayfalarda olduğunu öğrenirsek sınavda daha iyi çalışırız. (Ö9); Bir de mesela Türkçede." (Ö20)

İngilizce dersine ilişkin ifadeler şu şekildedir:

"Mesela İngilizce olabilirdi. (Ö2); İngilizcede. Çünkü İngilizce yazıları anlamak için, daha iyi yazmak için onları yazabilirdik. (Ö12); İngilizcede biz bayağı bir yazı yazıyoruz. Çok etkinlik yapmıyoruz. Üç ayda bir. (Ö17); İngilizcede uygulanması iyi olurdu. İngilizce they, you, are falan ayırabilirdik böyle renkli renkli." (Ö20)

Fen Bilimleri dersi ile ilgili ifadeler şu şekildedir:

"Fen de daha çok Fende biraz bilimsel kaçıyor. O yüzden daha çok bilgileri böyle görselleştirebiliriz. (Ö2); Fen olabilir. Böylece atıyorum ben Fen'den çok sıkılan bir öğrenciyimdir. Ve her zaman böyle kafama takarım. Fen önemli bir ders atıyorum ondan yüksek not almalıyım. Ama gerçekten acayip derecede sıkılıyorum. Böyle çünkü bomboş yazılar. Bembeyaz kareli bir defter. İnsan böyle sıkılıyor. Çalışırken insanı böyle eğlendirecek hani çalışırken eğlendirecek, sıkılmamasını sağlayacak bir defter olması daha iyi olurdu. (Ö3); Fen'de hocam hep yazı yazdırıyor. Canımız çok sıkılıyor. Ellerimiz yoruluyor. Etkinlik yapabiliriz orada da. Orda da orman yangını falan var. Onunla ilgili resim çizebiliriz her sayfaya. (Ö7); Bir de Fen Bilimlerinde. Çünkü hep yazı yazsak bile Fen Bilimleri Sosyal Bilgiler gibi köklü bir ders. O yüzden onların köklerine kadar gitmemiz çok zor oluyor, bizim yazı yazarak uzun oluyor. Şu kadarcık kaldı diyor hoca destan yazdırıyor." (Ö10)

Tüm dersler ile ilgili;

"Tüm derslerde iyi olurdu. (Ö5); Sadece Sosyal Bilgiler dersinde değil, tüm derslerde. (Ö16); Tüm derslerde kısacası. (Ö19); Neredeyse tüm derslerde isterdim." (Ö21) vb. ifadeler kullanmışlardır.

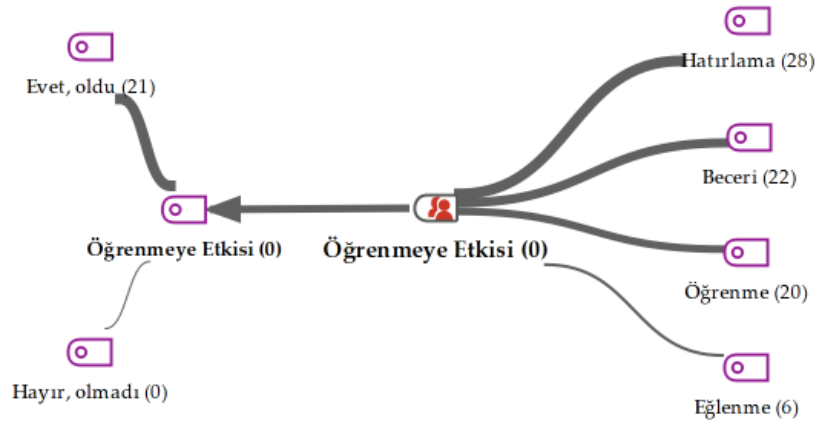
Kayıp veri olarak kayıtlara geçen öğrencinin ifadesi ise şu şekildedir:

“Bilmem. Sosyale özel kalsın biraz. Sosyale göre olsun belki. Ya da belki başka dersler, o derste belki daha iyi olabilirdi.” (Ö11)

Bu öğrencinin ifadesi net olmadığı için herhangi bir koda atanmamıştır.

Öğrencilerin ESBD Uygulamalarının Öğrenmeye Etkisine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin ESBD uygulamalarının kendi öğrenmelerine, hatırlamalarına ve el becerilerinin gelişmesine katkısı olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin ESBD uygulamalarının öğrenmeye etkisine ilişkin görüşleri Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin ESBD Uygulamalarının Öğrenmeye Etkisine İlişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli

Şekil 5 incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin ifadelerine göre “Öğrenmeye Etkisi” temasına ilişkin Öğrenme, Hatırlama, Beceri ve Eğlenme olarak 4 adet kod belirlenmiştir. Bu kodlar içerisinde öğrenciler en fazla “Hatırlama” koduna ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu da ESBD uygulamalarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularını öğrenmelerinin yanında daha çok hatırladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ESBD uygulamalarının “Öğrenmene katkısı oldu mu?” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin ESBD Uygulamalarının “Öğrenmene katkısı oldu mu?” Sorusuna Verdiği Cevaplar

Kodlar	Katılımcı Kodu (n=21)	f	%
Evet, oldu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	21	100,00
Hayır, olmadı		0	0,00
Toplam (Geçerli)		21	100,00

Tablo 9 incelendiğinde; öğrencilerin ESBD uygulamalarına ilişkin “Öğrenmeye Etkisi” temasının “ESBD uygulamaları öğrenmene katkısı oldu mu?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, birkaç öğrenci öğrenmelerine etkisinin biraz olduğunu belirtse de araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (f = 21, %100) ESBD uygulamalarının öğrenmelerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin “Öğrenmeye Etkisi” temasına ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

“Evet hocam. (Ö4); Ne diyeyim valla evet hocam. (Ö10); Oluyor yani. (Ö14); Etkisi oldu. (Ö15); Çok iyi bir etkisi oluyor. (Ö16); Evet oldu. (Ö21); Yani biraz az oluyor ama yine de oluyor. (Ö11); Biraz biraz evet.” (Ö20)

Öğrencilerin ESBD uygulamaları ile ilgili “Öğrenmeye Etkisi” temasına ilişkin görüşler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin ESDB Uygulamaları İle İlgili “Öğrenmeye Etkisi” Temasına İlişkin Görüşler

Kodlar	Katılımcı Kodu (n=21)	f	%
Hatırlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	21	100,00
Beceri	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	19	90,48
Öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	19	90,48
Eğlenme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö15	5	23,81
Toplam (Geçerli)		21	100,00

Tablo 10 incelendiğinde; öğrencilerin ESDB’ne ilişkin “Öğrenmeye Etkisi” teması ile ilgili yaptıkları ifadelerinde 4 adet kod belirlenmiştir. Bunlar; Hatırlama ($f = 21$; %100.00), Beceri ($f = 19$; %90.48), Öğrenme ($f = 19$; %90.48) ve Eğlenme ($f = 5$; %23.81) kodlarıdır. ESDB uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine etkisi olduğunu ancak hatırlamaya etkisini daha fazla öğrencinin dile getirdiği görülmektedir. Öğrenme ve hatırlamalarının yanında ESDB uygulamalarının öğrencilerinin el becerisini de geliştirdiği görülmektedir. Diğer yandan her tema da olduğu gibi bu temada da öğrenciler ESDB uygulamalarını yaparken eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin ESDB uygulamalarının “Öğrenmeye Etkisi” temasının “Hatırlama” koduna ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“İklimler çantası etkinliğini yaparken, çekip çekip yazmıştım. Sınavda bu bilgiler aklıma geldi. (Ö1); Bir tane soru yapıyordum hocam ama test yapıyordum sınavda değildi. Bunu ne yapmıştık biz diyor. Düşünüyorum, düşünüyorum. Hititler miydi, o muydu bu muydu derken sonra etkinlik aklıma geliyor. Evet evet oydu diyorum. İşaretlemiştim öyle. (Ö2); Aklıma geliyor. Mesela dünya haritası yapmıştık. Bir tane kâğıt vermiştiniz. Ben onu boyamıştım. Yanına da ülkeleri yazmıştık. Asya, Avrupa, Afrika diye. Tüm ülkeleri yazmıştık. Onun dışında ülkelerde, dünyada görünen iklimlerle ilgili kâğıt yapmıştık. Kaldırıp görmüştük. (Ö8); Evet aslında şöyle bir faydası oldu; ben bu sınavda da çok yani geçen sınavlarda da bana çok yararlı oldu. Sınavdan önce defterimi açıp bakıyorum. Konuları daha eğlenceli şekilde anlayabiliyorum. Daha iyisi sınav esnasında defter yazuları aklıma pek gelmiyor ama o sosyal defterindeki resimler aklıma geliyor neler yazdığı aklıma geliyor ve daha basit cevabı bulabiliyorsun hızlıca.” (Ö15)

Katılımcı öğrencilerin ESDB uygulamalarının “Öğrenmeye Etkisi” temasının “Beceri” koduna ilişkin ifadeler;

“Hem el becerim gelişiyor hem öğreniyorum, çok eğlenceli oluyor. (Ö2); Evet el becerim gelişiyor. Çizme ve kesme becerilerim gelişti. (Ö5); Mesela kâğıt katlamayı da bilmiyordum. İşte buradan öğrendim. Arkadaşım da siz de yardım ettiniz, öğrendim. Origamiyi de öğrendim bu sayede. (Ö6); İlk başta hocam yamuk yılık kesiyordum. Şimdi daha düzgün kesmeye başladım. Kesme, yapıştırma, yazmada. (Ö12); Evet. Ben eskiden boyamayı çok etrafa taşıyordum. Ama burada artık etkinlik çok yaptığımız için çok boyama olduğu için ben artık güzel boyama yapıyorum. (Ö14); Evet. Kâğıt katlayıp yırtıyoruz ya, o becerim gelişti. Makas düzgün kesemiyordum ben. Artık düzgün kesebiliyorum.” (Ö16) örnek verilebilir.

Katılımcı öğrencilerin ESDB uygulamalarının “Öğrenmeye Etkisi” temasının “Öğrenme” koduna ilişkin;

“Özellikle Sosyal Bilimlerde ve Türkiye’de ve Dünyada görülen iklimlerde çok güzel oldu. (Ö3); Mesela ben şimdi şeyleri bilmiyorum. Sümerlileri falan hiç bilmiyordum. Biliyordum da azıcık biliyordum işte. Bunları ben akıllı tahtadan nasıl öğreneceğim, unutup gideceğim diye. Defterime yapıştırdığımda, her defteri açtığımda bakıyorum onlara. (Ö6); İlk geldiğimde hocam acaba zor mu kolay mı diyordum. Eski okuldan geldiğimde hoca hiç yazdırmıyordu, hep anlatıyordu akıllı tahtadan. Hocam buraya gelince etkinlik yapmaya başladık. Etkinlik yapınca daha iyi anlamaya başladım. (Ö12); Böyle bakınca konuyu anlayabiliyorsun. Bazıları kapaklı

olduğu için içini açıyorsun okuyorsun daha eğlenceli oluyor. Tekrar tekrar okumak istiyorsun konuyu kavramak daha basit oluyor. Sayfalarca yazı okumaktan daha iyi. (Ö15); Mesela iklimleri tam bilmiyordum. Ama onu yaparak iklimleri öğrendim. İklimlerin ne özellikleri olduğunu. Eve gidince hiç tekrar yapmadan direkt yaptım.” (Ö19) vb. görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerin ESBD uygulamalarının “Öğrenmeye Etkisi” temasının “Eğlenme” koduna ilişkin ifadeler de şu şekildedir:

“Evet hocam. İlk başta dediğim gibi eğlenerek öğrenince insan daha çabuk kavriyor. Ben bunu araştırmıştım zaten. İnsan eğlenerek öğrenince akıl daha çok yürütüyor. Çünkü bizim yaşımızdaki yani pek fazla odaklanamıyoruz derslere. O yüzden eğlenerek öğrenince insan daha iyi oluyor. (Ö4); Mesela Sosyal Bilgilerde sınav olduğunda bakıyorum oradan. Hem çok eğlenceli geliyor bakmak hem de şey oluyor. Çok hoşuma gidiyor. (Ö6); Evet hocam. Çünkü eğlenceli bir şey. Bir güzel anınız olsun, bir de kötü anınız olsun. Kötü anıları unutamayız, iyi anıları da unutamayız. İyi anılar daha çok aklımızda kalıyor. O da eğlenceli olduğu için çok seviyoruz. Ben şu an hiçbir etkinliği neredeyse unuttum. Hala kafamda hocam. Sınavlarda geliyor aklıma. (Ö10); Böyle bakınca konuyu anlayabiliyorsun. Bazıları kapaklı olduğu için içini açıyorsun okuyorsun daha eğlenceli oluyor.” (Ö15)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ESBD uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ESBD uygulamaları üç temel boyutta gerçekleştirilmiştir. Bunlar; öğrencilerin ESBD’ni nasıl tanımladıkları, öğrencilerin sınıf içerisinde ESBD uygulamalarına yönelik tutumları ve ESBD’nin öğrencilerin öğrenmelerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmanın sonuçları ile ilgili alanyazında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Ancak ESBD uygulamaları aynı zamanda aktif, etkinlik temelli, işbirlikli ve proje temelli vb. öğrenme durumlarını da içerdiğinden bu alanlarda yapılan çalışmalar ile tartışmaya destek olunmuştur.

Araştırmanın tanım teması ile ilgili olarak, öğrenciler ESBD uygulamalarını beğendiklerini, bu uygulamaların kendilerine rehber olduğunu, yaptıkları etkinlikler ile gurur duyduklarını ve bu defterin bir anı-hatıra olarak kalacağını ifade etseler de yoğun olarak ESBD uygulamalarının eğlenceli ve öğretici bulduklarını ifade etmişlerdir. Soric ve Palekcic (2009) öğrendikleri bilgileri düzenleyen öğrenciler ayrıca notlarını ve çalışmalarına ihtiyaç duydukları bilgileri daha hızlı bir şekilde bulabilirler, böylece bir sınavdan önce materyali gözden geçirmek ve bilgileri ezberlemek yerine herhangi bir değerlendirme yapmak için daha fazla zamana sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Kösterelioğlu ve Yapıcı (2016) etkinliklerle desteklenen öğrenme sürecinde, öğrenenlerin aktif katılım ve öğrenme ortamının etkinliklerle desteklenmesinin öğrenme üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Aydede ve Matyar, 2009; Gür ve Seyhan, 2006; Hargrove ve Nesbit, 2003; Kartal, 2007; Kiras ve Akçay, 2015; Sezgin Memnun, 2003; Ünlü ve Aydın, 2011) öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladıkları sonuçları, bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan Tertemiz ve Şahinkaya’nın (2010) yaptığı çalışmaya göre proje tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik algularını artırırken, etkinlik temelli öğretimin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mattson da (2005) aktif öğrenmenin eğitimciler tarafından yanlış kullanılmasının olumsuz sonuçlar doğurabileceğine dikkat çekerek, öğrencilerin zaman kaybetmesine ve öğrenme sürecinden kopmasına yol açabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmanın tutum temasında öğrencilerini ESBD’ye ilişkin tutumları incelenirken, ESBD ile ilgili genel düşünceleri, hoşlandıkları yönler, hoşlanmadıkları yönler ve diğer derslerde uygulanması ile ilgili sorular sorulmuştur. Elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğrenciler genel düşünce kategorisi ile ilgili olarak ESBD uygulamaları ile iyi hissetmişler, eğlenmişler, bu uygulamalar öğrencilerin kendilerini geliştirip, yaratıcılıklarını artırmış ve öğrenmelerine olumlu katkıda bulunmuştur. İyi hissetme, eğlenme ve beğenme gibi duygular bireyin öğrenme ile ilgili iç faktörlerini harekete geçirebilen duygulardır. Ramli, Muljono ve Afendi (2018), iç faktörlerin de (başarı motivasyonu,

öğrenmeye ilgi ve akademik benlik algısı vb.) dış etkenler gibi öz-yönelimli öğrenmeye hazır olma durumuyla ilişkisi kanıtlandığını ifade etmişlerdir. Camci (2012) yaptığı araştırmada; öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırdığına yönelik bulgulara ulaşmıştır. Aktaş (2013) öğrenci merkezli yapılandırmacı öğretim yaklaşımları ile geleneksel öğretim arasında öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımlar lehine anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Gökbayrak ve Karışan'ın (2017) öğrencilerle yaptıkları uygulamalı (FeTeMM) etkinlik çalışmaları sonucunda öğrenciler hem eğlendikleri hem de öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sadi ve Çakıroğlu (2011) da uygulamalı etkinlikle zenginleştirilmiş öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Costa (2003) uygulamalı etkinliklerin öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri ve bilgi edinmeleri için etkili bir yol olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın ESBD'ye ilişkin tutum temasının hoşlanılan yönler kategorisinde, öğrenciler ESBD uygulamalarını beğenmiş ve bu uygulamalar süresince çok eğlenmişlerdir. Diğer yandan bu uygulamaları yaparken zaman zaman zorlanmışlardır. Bu duruma sebep olarak, malzeme eksikliği, sınıf ortamındaki gürültü, zaman kısıtlılığı, en iyiyi ve güzeli yapma isteği vb. gerekçeler ileri sürülebilir. Murdock (2005), yaptığı etkinlik temelli çalışmanın sonucunda, öğrencilerin derste etkinlikle öğrenmekten memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Savaş, Obay ve Duru (2006) yaptıkları araştırmada öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı matematik öğretimi yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin başarıları üzerinde daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların aksine Uşun ve Gökşen (2010) çalışmalarında etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik öğretimine yönelik tutumlarına etkisini incelemişler ve öğrencilerin tutumlarına etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcı öğrenciler ESBD uygulamalarının diğer derslerde de uygulanmasını şiddetle tavsiye etmişlerdir. Özellikle Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen bilimleri bu derslerin başında gelmektedir. Grandgenett, Harris ve Hofer'in (2010) öğrenci merkezli ve etkinlik temelli öğrenmenin matematik dersi üzerindeki etkisine yönelik yaptıkları araştırmada, matematik dersinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşarak bu araştırmanın sonucuna benzer bulgulara ulaşmıştır. Etkinlik temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel başarılarını artırdığına yönelik bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olan farklı dersler ile ilgili (Bristow, 2000; Freedman, 1997; Scharfenberg ve Bogner, 2010; Stohr-Hunt, 1996; Süğümlü, 2017; Thompson ve Soyibo, 2002; Turpin, 2000) vb. araştırmalar bulunmaktadır.

Araştırmanın öğrenmeye etkisi teması ile ilgili olarak, ESBD uygulamaları bütün katılımcı öğrencilerin öğrenmelerine olumlu anlamda etki etmiştir. Bu sonuç; benzer çalışmaların (Amaral vd., 2002; Choo, 2007; Duman ve Şahiner, 2008; Paul, 2014; Saygı ve Bilen, 2016; Srivastava ve Tait, 2012; Ünlü ve Aydın, 2011) sonuçlarıyla yakınlık göstermektedir. ESBD uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkilerinin yanında el becerilerini (makasla kesmek, düzgün çizimler yapmak, belli bir alanı taşımadan boyamak vb.) geliştirmiştir. Yapılan araştırmalar (Brown, 2018; Madden, 2001; Young, 2003) bu tür sınıf içi etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin becerilerini geliştirdiği sonucunu vermektedir. Ancak en önemli sonuçlardan birisi bu uygulamaların öğrencilerin öğrendiği bilgileri hatırlamalarına büyük oranda yardımcı olmuştur. Öğrencilerin öğrenme ortamları ihtiyaçlara göre düzenlendiğinde daha iyi öğrenmelerinin yanında akademik açıdan da daha başarılı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar (Aksu ve Keşan, 2011; Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010; Aydede ve Matyar, 2009; Boztaş, 2012; Corno, 1989; Çiltaş, 2011; Haşlamam ve Aşkar, 2007; Henderson, 1986; Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai, 2008; Ünlü ve Aydın, 2011; Üredi ve Üredi, 2007) bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara bağlı olarak;

Öğrencilerin derslerden sıkılmalarını önlemek, dersleri daha eğlenceli hale getirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için ESBD gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin daha çok kullanılması,

Öğrenci sorumluluk sahibi olarak öğrenme sürecini başından sonuna kadar etkinlik faaliyetlerini kendisi ve arkadaşlarıyla birlikte organize edebilmesi kendilerini gerçekteştirebilme ve yaratıcılıklarını geliştirebildiğinden öğrenci merkezli ESBD uygulamalarının kullanılması,

Etkinlik hazırlama sürecinde öğrenme ortamı içerisinde öğrenci kendini iyi ve mutlu hissettiği için ESBD uygulamalarının kullanılması,

ESBD uygulamaları sonucunda ortaya çıkan portfolyo/defter, ağdaş değerlendirme yöntemi kapsamında öğrencinin ortaya çıkardığı öğrenme ürünleri olarak değerlendirilebilmesi,

Bu araştırmada etkileşimli defter uygulaması/etkinlikleri sadece Sosyal Bilgiler dersinde uygulanmıştır. Farklı derslerde de uygulanması,

Daha büyük örnekleme veya çalışma grupları ile nicel araştırmalar yapılması,

Öğrencilerin etkinlik/uygulama süreci sonucunda öğrenmelerine, becerilerine ve hatırlamalarına olumlu katkıda bulunduğu için ESBD uygulamaları gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanması,

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri, öğretmen eğitiminde ESBD uygulamalarından yararlanması,

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler için ESBD uygulamaları ile ilgili çeşitli atölye, proje vb. alışmalar düzenlenmesi gibi öneriler getirilebilir.

Kaynakça

- Aksu, H. H. ve Keşan, C. (2011). İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 94-113.
- Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 37-58.
- Alkan, V. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri. S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 51-86). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Amaral, O. M., Garrison, L. ve Klentschy, M. (2002). Helping English learners increase achievement through inquiry-based science instruction. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 213-239. doi:10.1080/15235882.2002.10668709
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reeder, L. M. ve Simon, H. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11-13.
- Arı, K., Çavuş, H. ve Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-112.
- Aschbacher, P. ve Alonzo, A. (2011). Examining the utility of elementary science notebooks for formative assessment purposes. *Educational Assessment*, 11(3-4), 179-203, doi:10.1080/10627197.2006.9652989
- Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığı etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Bay, E. ve Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 40-55.
- Boztaş, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersi üçgenler alt öğrenme alanının öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısına ve kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bristow, B. R. (2000). *The effects of hands-on instruction on sixth grade students' understanding of electricity and magnetism*. Dissertation Abstracts International, 39(11), 30A. (University Microfilms No. AAT1400301).
- Brown, D. (2018). *The effect of the use of interactive notebooks on 9th grade student achievement* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Goucher College, ABD. <https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/10861/Action%20Research%20FINAL%20COPY.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Camci, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185-205. doi:10.1080/09523980701491633
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs.). New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement. springer series in cognitive development* içinde (s. 111-141). New York, NY: Springer.
- Costa, A. (2009). *Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Costa, A. ve Kallick, B. (Ed.). (2004). *Assesing and reporting on habits of mind*. Arlington, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

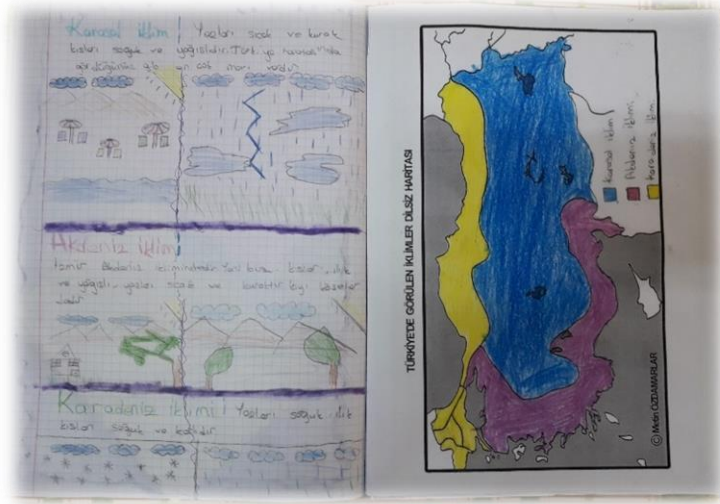
- Costa, M. F. (2003). *Hands-on science*. European Commission under the Socrates Project. http://efepereth.wdfiles.com/local--files/hands-on-science/Selected_papers_Hands-on_Science_2008.pdf adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (G. Hacıömeroğlu, Çev., Ş. B. Demir, Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 479-505.
- Duman, D. ve Şahiner, D. G. S. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin tutumlara ve ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 135-146.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. ve Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning* (3. bs.). Boston, MA: McGraw-Hill College.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, G. A. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687.
- Fosnot, C. (Ed.). (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2. bs.). New York: Teachers College Press.
- Freedman, M. P. (1997). Relationships among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(199704)34:4<343::AID-TEA5>3.0.CO;2-R
- Gauvain, M. ve Parke, R. D. (2010). Socialization. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural development science* içinde (s. 239-259). New York: Psychology Press.
- Gilbert, J. ve Kotelman, M. (2005). Five good reasons to use science notebooks. *Science & Children*, 43(3), 28-32.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40.
- Grandgenett, N., Harris, J. ve Hofer, M. (2010). An activity-based approach to technology integration in the Mathematics classroom. *NCSM Journal*, 11, 19-28.
- Gür, H. ve Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Hall, R. ve Greeno, J. (2008). Conceptual learning. T. L. Good (Ed.), *21st century learning* içinde (1. cilt, s. 212-224). Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
- Hargrove, T. ve Nesbit, C. (2003). *Science notebooks: Tools for increasing achievement across the curriculum*. ERIC veritabanından erişildi (ED482720).
- Haşlamam, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 110-122.
- Henderson, R. W. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design of instructional media. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 405-427. doi:10.1016/0361-476X(86)90032-9
- İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden?. S. İnan (Ed.), *Öğretmenler ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitimine giriş: Kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Jaladanki, V. S. ve Bhattacharya, K. (2015). Interactive notebook: Arts-based approach to physics instruction. *Creative Approaches to Research*, 8(2), 32-45.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational reserach quantative, qualitative and mixed approaches: Mixed methods* (A. Türkdoğan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1992). Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom, cooperative learning in the social studies classroom: An invitation social study. R. J. Stahl ve R. L. Vansicle (Ed.), *Washington National Council for the social studies* içinde (No: 87, s. 44-51).
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2010). Cooperative learning and conflict resolution: Essential 21st century skills. J. Bellanca ve R. Brandt (Ed.), *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Kartal, T. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve hatırd tutmalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kiras, B. ve Akçay, B. B. (2015). Aktif öğrenme yönteminin vücudumuzda sistemler ünitesinin öğretiminde öğrencinin akademik başarısına ve tutumuna etkisi. *İstanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 103-124.
- Kösterelioğlu, İ. ve Yapıcı, M. (2016). Etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1342-1354. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3640
- Madden, M. (2001). *Improving student achievement with interactive notebooks*. Arlington, VA: Arlington County Public Schools.
- Marcarelli, K. (2010). *Teaching science with interactive notebooks*. California: Corwin.
- Mattson, K. (2005). *Why active learning can be perilous to the profession?*. *Academe*, 91(1), 23-26.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Murdock, S. V. (2005). *An exploratory study of sixth graders' construction of fraction concepts through the use of physical referents and real world representations* (Doktora tezi). ProQuest tez veritabanından erişildi (UMI No. 3216654).
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7. bs.). Essex: Pearson Education Limited.
- O'Connor, M. C. (1998). Can we trace the "efficacy of social constructivism?" P. D. Pearson ve A. Iran-Nejad (Ed.), *Review of research in education*, içinde (s. 25-72). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Oh-Uchi, A., Nagao, H. ve Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414-425. doi:10.5926/jjep1953.56.3_414
- Olesegun, S. B. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 6(5), 66-70.
- Öztürk, M. ve Dikyol, Ç. D. (2013). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının yeryüzünde yaşam ünitesinin yapılandırmacı eğitim anlayışına göre değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 61-68.

- Paul, S. (2014). *Demographic evolution modeling system for activity-based travel behavior analysis and demand forecasting* (Yayımlanmamış doktora tezi). Arizona State University, USA.
- Rabson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramli, N., Muljono, P. ve Afendi, F. M. (2018). External factors, internal factors and self-directed learning readiness. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 37-42. doi:10.20448/journal.509.2018.51.37.42
- Rideout, V. ve Robb, M. B. (2019). *The common sense census: Media use by tweens and teens*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Ruiz-Primo, M. A., Li, M. ve Shavelson, R. J. (2002). *Looking into students' science notebooks: What do teachers do with them?* (CSE Technical Report 562). Stanford: Stanford University.
- Sadi, Ö. ve Çakıroğlu, J. (2011). Effects of hands-on activity enriched instruction on students' achievement and attitudes towards science. *Journal of Baltic Science Education*, 10(2), 87-97.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: Sage.
- Salomon, G. ve Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. P. D. Pearson ve A. Iran-Nejad (Ed.), *Review of research in education* içinde (s. 1-24). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Santrock, W. J. (2011). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Savaş, E., Obay, M. ve Duru, A. (2006). Öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, 17(1), 1-8.
- Saygı, C. ve Bilen, S. (2016). Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 723-755. doi:10.14520/adyusbd.52273
- Scharfenberg, F. J. ve Bogner, F. (2010). Instructional efficiency of changing cognitive load in an out-of-school laboratory. *International Journal of Science Education*, 32, 829-844. doi:10.1080/09500690902948862
- Sezgin Memnun, D. (2003). *Sekizinci sınıf olasılık konularında aktif öğrenme yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2. bs.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (2017). *Educational psychology: Theory and practice* (10. bs.). Boston: Pearson Education.
- Soric, I. ve Palekic, M. (2009). The role of students' interest in self-regulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and casual attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 24(6), 545-565.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Srivastava, S. K. ve Tait, C. (2012). An activity-based learning approach for key geographical information systems (GIS) Concepts. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(4), 527-545. doi:10.1080/03098265.2012.654468
- Statista. (2017). *Screen time dominates kid's play*. <https://www.statista.com/chart/11651/screen-time-dominates-kids-play/> adresinden erişildi.
- Stohr-Hunt, P. M. (1996). An analysis of frequency of hands-on experience and science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 101-109. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(199601)33:1<101::AID-TEA6>3.0.CO;2-Z
- Süğümlü, Ü. (2017). Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 383-422. doi:10.18033/ijla.3800
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- TEMA. (2013). *Minik TEMA çocukların doğa yoksunluğuna son veriyor*. http://www.tema.org.tr/web_149662_1/entitalfocus.aspx?primary_id=1109&target=categorial1&type=2 adresinden erişildi.
- Tertemiz, N. ve Şahinkaya, N. (2010). Proje ve etkinlik destekli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 87-98.
- Thompson, J. ve Soyibo, K. (2002). Effects of lecture, teacher demonstrations, discussions and practical work on 10th graders' attitudes to chemistry and understanding of electrolysis. *Research in Science & Technological Education*, 20, 25-37. doi:10.1080/02635140220130902
- Turpin, T. J. (2000). *A study of the effects of an integrated, activity-based science curriculum on student achievement, science process skills, and science attitudes* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Louisiana at Monroe, USA.
- Uşun, S. ve Gökçen, E. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 532-561.
- Ünlü, M. ve Aydın, S. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Edu7*, 2(2), 1-30.
- Waxman, H., Padron, Y. ve Arnold, K. (2001). Effective instructional practices for students placed at risk of academic failure. G. Borman, S. Stringfield ve R. Slavin (Ed.), *Compensatory education at the crossroads*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- We are social. (2017). *Digital in 2017 global overview*. <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview> adresinden erişildi.
- Williams, R. B. (2007). *Cooperative learning: A standard for high achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. *Eğitimde yansımalar: VIII yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 329-342). Ankara: Sim Matbaası.
- Yaylak, E. (2018). Sosyal bilgiler eğitiminde etkinlikler. S. İnan (Ed.), *Öğretmenler ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitimine giriş: Kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 267-287). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylak, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları materyallerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(2), 873-897. doi:10.7827/TurkishStudies.14692
- Yaylak, E. (2020). *Öğretim teknolojileri bağlamında sosyal medya araçlarının eğitimde kullanımı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2006). *Case study methods*. J. L. Green, G. Camilli ve P. B. Elmore (Ed.), *Complementary methods in education research* içinde (s. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Young, J. (2003). Science interactive notebooks in the classroom. *Science Scope*, 26(4), 44-47.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-5.

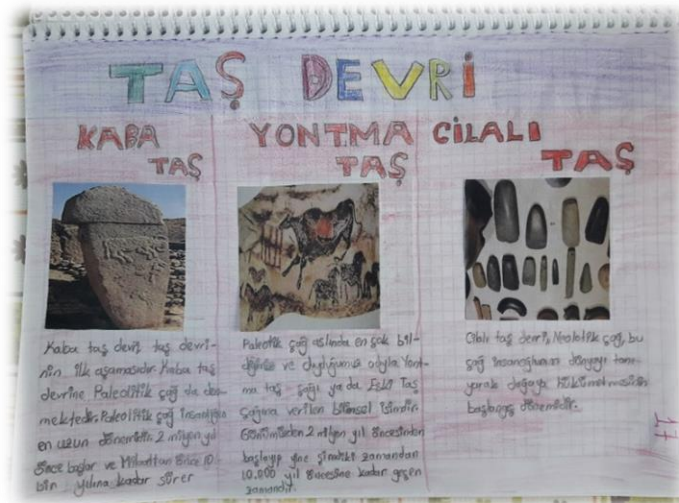
Ek 1. Etkileşimli Sosyal Bilgiler Defter Örnekleri



Etkileşimli Sosyal Bilgiler Defter Örneği I



Etkileşimli Sosyal Bilgiler Defter Örneği II



Etkileşimli Sosyal Bilgiler Defter Örneği III