

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİJİTAL HİKÂYELERİN TÜRKÇE DERSİ DEĞERLER
EĞİTİMİNE YÖNELİK ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Hakan KARACAOĞLU**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2018
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİJİTAL HİKÂYELERİN TÜRKÇE DERSİ DEĞERLER
EĞİTİMİNE YÖNELİK ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Hakan KARACAOĞLU**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU**

**Ağustos 2018
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Hakan KARACAOĞLU

“Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersi Değerler Eğitime Yönelik Etkisinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan
Hakan KARACAOĞLU


Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU



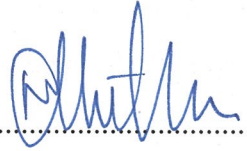
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU danışmanlığında **Hakan KARACAOĞLU** tarafından hazırlanan “**Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersi Değerler Eğitimine Yönelik Etkisinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

16 / 08 / 2018

JÜRİ:

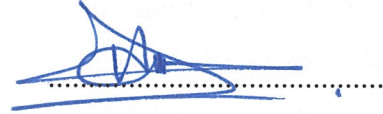
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU



Üye : Doç Dr. Kudret ALTUN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hakan YALAP

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 28/08/2018 tarih ve ...33-01.....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 18/08/2018 dir.


Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Farkındalığı olmayan insan, olan biteni tesadüf sanır.

Eddi ANTER.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerine değerler eğitimi bağlamında kazandırılması istenen değerlerin, yapılandırmacı yaklaşımın bir anlatı türü olarak kabul edilen dijital hikâye yoluyla daha kapsayıcı, daha öğretici ve daha aktif katılım sağlayıcı bir şekilde verilmesidir.

Öncelikle yüksek lisans eğitimimin her süreç ve her aşamasında yardımını, hiçbir zaman aralığı olmadan yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım, sayın hocam; Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU'ya, teşekkür ederim. Tez konusunu bulma arifesinde, ufkumu genişletip çağın yeni olanaklarına ulaşmamda da yardımcı olması sebebiyle de kendisine ayrıca minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Öğrenim gördüğüm fakültedeki Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN, Prof. Dr. Ali Göçer ve Doç. Dr. Kudret ALTUN' a Yüksek Lisans eğitimim sırasındaki emekleri için teşekkürü borç bilirim. Bölümdeki değerli hocalarım haricinde beni bu süreçte yalnız bırakmayan değerli hocam Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIÇ'a, Öğretim Görevlisi kıymetli hocam İsmail KASAP'a ve değerler eğitimi konusunda görüşlerinden bol bol istifade ettiğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ'a yürekten teşekkür ederim.

Kendisinde dostluğun tanımını bulduğum, kardeşim, öğretmen arkadaşım Arş. Gör. Faruk POLATCAN'a sorduğum her soru ve çıkış bulamadığım herhangi bir noktada bile en ufak bir tereddüt göstermeden yaptığı yardımlardan dolayı çok müteşekkirim. Sahip olduğu donanımların onu çok kısa bir süreçte daha güzel yerlere getireceğine yönelik inancım tamdır.

Tezimi, beni bu süreçte yalnız bırakmayan başta kıymetli eşim olmak üzere değerli ailem ve gelecekte kendisinden de benzer çalışmalar beklemeyi ümit ettiğim minik kızım Azra Hilal'ime ithaf etmek istiyorum. Son olarak, eğitim sürecimin kader durağında yolumun kesiştiği tüm güzel insanları en kalbi duygularla selamlarken Dünya'ya yönelik farkındalığı da iliklerime kadar hissettiren Allah'a da sonsuz kez şükrediyorum.

Hakan KARACAOĞLU
Ağustos 2018, KAYSERİ

DİJİTAL HİKÂYELERİN TÜRKÇE DERSİ DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hakan KARACAOĞLU

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2018
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU

ÖZET

Bugün, içerisinde ülkemizdeki birçok kurum ve kuruluşta bireylere yönelik çeşitli değerler eğitimi programları uygulanmaktadır. Literatürde yer alan değer temelli teknoloji tabanlı araçlara dayalı araştırmalara göz atıldığında, deneysel araştırmaların azlığı dikkati çekmektedir. Bu çıkarımlar sonucunda oluşturulan araştırmada;

Nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma yöntem uygulanmış, nicel boyutunu; Temel Değerler Ölçeği ile Değer Farkındalık Testi oluştururken nitel boyutunu Açık Uçlu Anket Çalışması oluşturmuştur. Değerlerin alt boyutlarını ifade ettiği düşünülen anahtar kelimeler ile oluşturulan özgün metinler (hikâyeler), çoklu ortam materyalleri ile dijital hikâye anlatılarına dönüştürülmüştür.

Araştırmanın nicel bölümünde ilk olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 6. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda açık (doğrudan) bir şekilde temellendirilen değerlerden altısı (6) üzerine geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış özgün bir ölçek geliştirilerek (Temel Değerler Ölçeği) Kayseri merkezinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 6-H (deney grubu) ve 6-G (kontrol grubu) sınıf öğrencilerine yönelik deneysel desenli ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre, deney gurubu lehine istatistiksel boyutta sadece bir faktörde anlamlı farklılık bulunmuş, diğer iki faktörde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Duyarlılık (Tarihi Mirasa) değeri boyutunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ikinci olarak, Değer Farkındalık Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre; iki grubun da test puanlarını arttırdığı lakin deney gurubunun son test sonuçlarında kontrol grubunun puanlarına göre

daha büyük fark ortaya koyduğu görülmüştür. Buradan dijital hikâye anlatılarının başarıya ulaştığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise, dijital hikâye anlatıları uygulanan deney grubuna (6-H) yönelik öğrenci görüşlerini almak için Açık Uçlu Anket Çalışması uygulanmıştır. Yapılan nitel analiz ile dijital hikayelerin; öğretici olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, gerekli ve faydalı olduğu, içeriğinin güzel olduğu, ilgi çekici olduğu ve bazı becerileri kazandırdığı gibi olumlu yönlerinin yanında göz sağlığına etkisi gibi olumsuz yönlerinin de olabileceği şeklinde öğrencilerin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Ayrıca dijital hikâye anlatılarının diğer anlatı türlerine göre daha çok arzu edildiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Türkçe Eğitimi, Değerler Eğitimi, Dijital Hikâye, Temel Değerler Ölçeği, Değer Farkındalık Testi.

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF DIGITAL STORIES ON VALUES TRAINING IN TURKISH COURSE

Hakan KARACAOĞLU

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, August 2018

Supervisor: Asst. Prof. Neşet MUTLU

ABSTRACT

Today, various values education programs are being implemented for many individuals and organizations in various institutions in Turkey. When we look at researches based on values in literature, the lack of experimental and technology based researches is noteworthy. As a result of these reviews,

Mixed method which uses both quantitative and qualitative research techniques have been applied by implementing the Value Awareness Test, Core Values Scale, and Open-ended Questionnaire. Original texts (stories) created with key words that are thought to express the sub-dimensions of values and they have been converted into multimedia narratives with visual and audio materials.

In the quantitative part of the study, firstly, Core Values Scale was developed according to values which consist in 6th Grade Turkish Language Teaching Curriculum and in the Social Studies Curriculum which were prepared by Ministry of National Education. In experimental design, pre-test and post-test were applied for 6-H (experimental group) and 6-G (control group) students in a middle school in Kayseri city center. According to the results of the evaluation of these implementations, there was a significant statistical difference in only one factor favoring the experimental group and there was no significant difference in the other two factors. In the sensitivity factor (historical), the score of students in the experimental group were found to be higher than scores of the students in the control group. Secondly, the Value Awareness Test was implemented in the quantitative dimension of the study. According to the evaluation of this test, it was understood that both control and experimental group has increased their scores but scores of the experimental group has increased much more than the scores of the control

group. As a result, it can be understood that digital stories had positive effect on students' awareness on values.

In the qualitative part of the study, an open-ended questionnaire study was conducted to obtain student views on the experimental group (6-H) in which digital storytelling were administered. According to the qualitative analysis results, digital storytelling method was found to be instructive, necessary, beneficial, bringing some skills. And participants expressed that its content was beautiful and interesting. Besides, they expressed their negative opinions about digital stories as they can disturb eye health. It has also been understood that digital stories are more desirable than other narrative ones.

Keywords: Education, Turkish Education, Values Education, The Digital Storytelling, Core Values Scale, Value Awareness Test.

İÇİNDEKİLER

DİJİTAL HİKÂYELERİN TÜRKÇE DERSİ DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK ETKİSİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Varsayımları	5
1.4. Araştırmaya Ait Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Değer Kavramına Genel Bir Bakış.....	8
2.2. Değer	10
2.3. Değerler Eğitimi	12
2.4. Değerler Eğitiminde Aile, Çevre (Toplum), Okul ve Medya.....	17
2.5. Değerler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	20
2.6. Hikâye	25
2.7. Dijital Hikâye	28
2.8. Yapılan Araştırmalar	36
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44

3.2. Katılımcılar / Araştırma Grubu	45
3.3. Araçlar	45
3.3.1. Temel Değerler Ölçeği (TDÖ).....	45
3.3.1.1. Geçerlik	46
3.3.1.2. Güvenirlik	49
3.3.2 Değer Farkındalık Testi (DFT)	50
3.3.3 Açık Uçlu Anket Çalışması	50
3.4. Uygulama Süreci	50
3.4.1 Temel Değerler Ölçeği (TDÖ).....	54
3.4.2 Değer Farkındalık Testi (DFT)	55
3.4.3 Açık Uçlu Anket Çalışması	55
3.5. Veri Analizi	55
BÖLÜM IV	58
BULGULAR	58
4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular	58
4.1.1. Temel Değerler Ölçeği (TDÖ) Bulguları.....	58
4.1.2. Değer Farkındalık Testi (DFT) Bulguları	60
4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular	62
4.2.1. Açık Uçlu Anket Çalışması Bulguları	62
4.3.2 Ortaokul Öğrencilerine Göre Dijital Hikâye Anlatımı (DHA)	62
BÖLÜM V.....	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç ve Tartışma	70
5.1.1. Nicel Verilere Dayalı Sonuçlar	72
5.1.1.1 Temel Değerler Ölçeği ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar.....	72
5.1.1.2. Değer Farkındalık Testi (DFT) ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar	73
5.1.2 Nitel Verilere Dayalı Sonuçlar	74
5.2. Öneriler.....	79
5.2.1. Sonuçlara Dayalı Öneriler	79
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	80
KAYNAKÇA	81
EKLER.....	90
ÖZ GEÇMİŞ.....	112

KISALTMALAR LİSTESİ

<i>akt.</i>	: aktaran
DFT	: Değer Farkındalık Testi
DHA	: Dijital Hikâye Anlatımı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖ	: Temel Değerler Ölçeği
<i>vb.</i>	: ve benzeri
<i>vd.</i>	: ve diğerleri
<i>yy.</i>	: yüzyıl

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Değerlerin Öğretiminde Kullanılacak Araç ve Gereçler	24
Tablo 2: Dijital Hikâyenin Yedi Süreci (Robin, 2006).	34
Tablo 3: Temel Değerler Ölçeği'nin KMO ve Bartlett testi sonuçları.....	46
Tablo 4: Temel Değerler Ölçeği'nin faktörlere göre dağılımı, madde faktör yükleri	48
Tablo 5: Temel Değerler Ölçeği (TDÖ).....	49
Tablo 6: Temel Değerlerin Anahtar Kelimeleri	51
Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının TDÖ Ön Test Karşılaştırmalı Sonuçları.....	58
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin TDÖ Ön Test Puanlarına İlişkin <i>Bağımsız Gruplar t Testi</i> Sonuçları	59
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının TDÖ Son Test Karşılaştırmalı Sonuçları	59
Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Değerler Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin <i>Bağımsız Gruplar t Testi</i> Sonuçları	60
Tablo 11: Cinsiyet Değişkenine Göre Değer Farkındalık Testi (DFT) Sonuçları	61
Tablo 12: Öğrencilerin dijital hikâye hakkındaki görüşlerinin temalaştırılması ve ilgili kodlar.....	63
Tablo 13: 'OLUMLU' teması altındaki kodlar ve frekans sayıları.....	63
Tablo 14: 'GELİŞTİRME ÖNERİLERİ' teması altındaki kodlar ve frekans sayıları.....	66
Tablo 15: 'OLUMSUZ' teması altındaki kodlar ve frekans sayıları	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Grafik 1: Scree Grafiği ve Üç Faktörlü Yapının Faktör Yükleri	47
Grafik 2: Değer Farkındalık Testi (DFT) Sonuçları	60



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geçmiş uygarlıklardan günümüz toplumlarına çeşitli formlar aracılığıyla iletilen değerler, insanlara çevresini tanıma ve anlamlandırma olanağı vermektedir. Çevreye uyum sağlamanın yanında insani davranışları da belirlemede önemli bir ölçüt olarak görülen değerler, bu yönüyle toplumların kültürel hafızalarının sahibidir. Bu hafıza sayesinde değerler, toplumun genlerini koruyarak geleceğin inşasında bir nevi temel yapı taşı vazifesi görmektedirler.

Toplumsal hafızayı yansıtan değerlerin, çağın teknolojik gelişmişliğine uyum sağladığı ölçüde bireylerden rağbet gördüğü bilinmektedir. Değerlerin gelişen çağa ayak uyduramaması durumunda ise toplumun ana hücrelerinde çözülme ve bozulmalar meydana gelmektedir. Bir topluma ait sosyal ve kültürel gelişmeler, çağın teknolojik ilerleme hızının gerisinde kaldığı zaman o toplumda değerlerin yok olmaya başladığı söylenebilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Toplumun hafızasında baş gösteren çözülme ve bozulmalar da bu tehlikeli durum ile ilintili olduğu söylenebilir.

Değerler ve teknolojik iletişim hızı, bir saatin akrep ve yelkovanı gibi görülebilir. Bahse konu saatte işleyen bir çarkın duraksaması gibi değerlerin de teknolojiyle olan yakın aralığının sürekli açılması sonucunda kuşaklar arası farklılaşmalar görülür. Bu da toplumsal bağlarla birbirine bağlanma zorunluluğu olan nesiller zincirinin kopmasına dolayısıyla da toplumda bir anlamsızlık, buhran ve krizlere sebep olur. Son çeyrek asırdır teknolojik alanlarda görülen ilerlemeler, geçmişten günümüze kadar biriken maddi kazanımlardan daha fazla olmasına rağmen toplumlarda anlam yani değer bunalımı gittikçe artmaktadır (Şener, 2013). Bu noktada devletlere düşen görev değer yozlaşma ve çatışmalarına çözüm bulmak için çalışmalar yapmak olmalıdır.

21. yüzyılın birçok toplumca iletişim çağı kabul edildiği artık bilinen bir gerçekliktir. 2004 yılında O'Reilly Media ortaya konan ve kullanıcılarına bilgi ve fikir alışverişi

yanında içerik oluşturabilmeyi de sağlayan “Web 2.0 teknolojisi” ile (Küngerü, 2016) başlayan ve sosyal medya (dijital çağ) çağı olarak tabir edilen bu zaman diliminde, teknolojik araç ve gereçlerin kullanımından uzak durulması neredeyse imkânsız hâle gelmiştir. Önemli olan çağın getirdiği bu değişiklikleri bireylere faydalı gelecek bir şekilde düzenlemek ve bu sayede oluşturulan ürünleri bu hem eğitim hem de gündelik hayatın kullanımına sunabilmektir. Sosyal ağların sahip olduğu birçok özellik, eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin etkileşimini arttırmanın yanında aktif, işbirlikli, yeni ürün ortaya koyma konularında araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerinin kullanımına destek olmaktadır (Öztürk ve Talas, 2015).

Günümüzde neredeyse her toplum; karakter, ahlak ya da değer eğitimi başlığı altında teknolojik gelişmelerin yol açtığı yıkıma çareler bulmak için ortaya atılan yeni değer eğitim-öğretim yöntemleri vasıtası ile yetişmekte olan nesillere kendince önemli gördüğü değerleri aşılama için çaba sarf ettiği bilinmektedir. Esasen etkili bir değer eğitimi çocuğa iyiyi kötüden ayırt edebilme becerisi kazandırır. Gelişim çağındaki çocuklarımızın kendi kararlarını kendileri vererek sorumluluklarını bilmesi ve ortaya çıkacak sonuçları kabullenmesi ancak bu eğitim ile gerçekleşir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014). Lakin başlangıçtan beri süregelen klasik değer öğretimi yöntemleri çoğunlukla davranışçı yaklaşımının sunuş tekniğine ile (Üner, 2010) öğrencilere tek taraflı benimsetilmeye çalışıldığı için günümüz koşullarına tam olarak cevap verebilecek nitelikte değildir. Bugünkü süreçte oluşturulacak karakter eğitim programı ile klasik metotların dışına çıkılmalı, deney temelli projeler oluşturulmalı, etkin ve işbirlikli öğrenmenin yanında problem odaklı yaklaşımları benimsemelidir (Lickona, 1996). Bu durum, geçmiş yıllarda ortaya konan klasik değer öğretim yaklaşımlarının işlevselliğinin yitirildiğini göstermesi bakımından önemli sayılabilir.

Temelinde bilgi ve iletişim ürünlerinin olduğu bu yeni çağda, birçok ders için gerekli olan güncel yaklaşımlar, topluma ait bütün değerleri, dil gibi kesintisiz bir aktarma aracıyla sağlayan Türkçe dersi öğretimi için de şarttır. Öğrenciler, Türkçe dersi içerisinde de değer kazanımlarını sağlayacak bilgiyi dijital teknolojilerin işitme, görme ve metin eksenli olarak sunulması sayesinde birçok temel dil becerisine duyarak, görerek ve uygulama yaparak sahip olurlar. Bu da klasik değer öğretimlerinden daha farklı ve daha kalıcı bir öğrenme anlamına gelmektedir (Demir ve Erdem, 2011).

Yapılandırmacılık felsefesinin esaslarına dayanan dijital hikâye yöntemi de bu yeni anlayışlardan bir tanesidir. Dijital hikâye gerçek ya da kurgusal yolla belirli bir amaç, bakış açısı ve konu üzerinde oluşturulan hikâyelerin; görüntü, ses ve video gibi çeşitli teknolojik araçlarla birleştirilerek sunulmasıdır (Robin, 2006). Tanımda da Robin'in belirttiği üzere dijital hikâyeler içerisinde hem görsel hem de işitsel materyaller barındırdığı için isteklendirici ve ilgi çekici bir ara yüze sahiptir. Dijital hikâye, Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması beklenen temel dil becerilerinin birçoğuna hitap ettiği için de faydalı görülmektedir. Anadil becerilerini ortaya çıkarılmasında kullanılan teknoloji odaklı öğretim, öğrencilere az zamanda daha çok işitsel ve görsel olarak bilgi sunmaktadır. Ayrıca bu yöntemde uygun teknoloji odaklı Türkçe öğretimi öğrencilere sınıf içerisinde edindikleri bilgi ve becerileri uygulama fırsatı tanımakta, bu sayede onları aktif konuma getirmektedir (Demir ve Erdem, 2011). Tüm bunlara ek olarak içerisinde belli bir ileti ya da mesaj barındıran çocuk edebiyatı tür ve ürünlerinin de yer aldığı Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, hem dijital hikâye hem de değerler eğitimi bakımından kullanışlı ve yeterli bir zenginlik barındırdığı ifade edilebilir. Bahse konu programda yer alan estetik zevk veren hikâye metinlerinin ya da programda benimsetilmesi istenen değer temelli oluşturulan kurmaca hikâyelerin dijital hikâye ile öğrencilere kavratılmaya çalışılması kalıcılık öğrenmelerin yanında Türkçe dersi amaçlarına uygun düştüğü öngörülebilir.

Dijital hikâyeyi Türkçe ders müfredatına yaklaştıran bazı paydaş noktalardan söz edecek olursak; dijital hikâye ile aktarım gerçek hayata yakın ve hareketli anlatım olabilir. Bu sayede mesajın kalıcılığı olanaklı hâle gelir. Dijital hikâye metinleri ile örneklenen olay ve durumlar düşünce becerilerini çalıştırıp öze davranış olarak alınabilir, e-öğrenme aracı olarak öğrencilerin demokratik değer ifadelerine etki edebilir (Balaman, 2016). Dijital hikâyenin bütün aşamalarında (metin yazım, senaryo, kurgu, seslendirme, görsel giydirme vb.) öğrencilerin rol alması ile bilişsel üst düzey basamaklardan sentez ve değerlendirme aracılığıyla zihinde kalıcılık sağlanabilir (Turgut ve Kışla, 2015). Dijital Hikâye Anlatılarının (DHA) bu ve buna benzer özellikleri, yapılandırmacılık eğitim felsefesinin arzuladığı aktif, araştırmacı ve bilişsel bilgi üst basamaklarını gerçekleştiren öğrenci tipiyle aynı doğrultuda olduğu için bu anlatı, aynı felsefeyi benimseyen Türkçe ders içi değer etkinlikleri için de ideal bir yöntem olduğu düşünülebilir.

Değerler eğitimi her ne kadar ailede başlayıp çevre, okul ve diğer toplumsal kurumların katkıları ile genç nesillere aktarılmaya çalışılsa da, günümüzün teknoloji destekli iletişim çağının çocuklarımızı etkileme gücünün, her daim bu kurumların bir adım önünde gideceği bugün için kabul edilmesi gereken bir gerçekliktir. Buradaki temel sorun toplumun inşacısı kabul edilen eğitimcilere düşen bu gerçekliği göz ardı etmek değil; bu makas aralığını en asgari seviyeye çekerek yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerle *“bir toplum için öğrenilmesi hayati önem taşıyan tüm kültürel değerleri en uygun biçimlerle eğitim-öğretim çağında bulunan çocuklara nasıl iletmeli?”* olmasıdır. Bu ifadeler ışığında araştırmada cevap bulması istenen problem şudur:

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkçe dersinde öğrencilere benimsetilmesi istenen değerlerin, teknolojiyle uyumlu, eğitimde çoklu ortam materyalleri ile öğrencilerin birden çok duyusuna hitap ettiği yapılan araştırmalar ile ortaya konan ve yeni bir öğrenme yöntemi olarak kabul gören dijital hikâye uygulaması ile öğretimi, ne ölçüde etkilidir?

Alt problemler:

1. Dijital hikâyelerin anlatılarının öğrencilerin değer algıları üzerindeki etkisi nedir?
2. Dijital hikâye anlatılarının öğrencilerin değer farkındalık düzeylerine etkisi nedir?
3. Öğrencilerin dijital hikâye anlatılarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmayla hedeflenen amaç; ortaokul 6. sınıf öğrencilerine değerler eğitimi bağlamında kazandırılması istenen değerlerin, yapılandırmacı yaklaşımın bir anlatı türü olarak kabul edilen dijital hikâye yoluyla daha kapsayıcı, daha öğretici ve daha aktif katılım sağlayıcı bir şekilde verilmesidir. Eğitimciler sınıf içi uygulama ve etkinliklerinde hikâye anlatımı gibi değişik yöntemlerden yararlanmaları öğrencilerin derse katılımını da arttırmaktadır (Turgut ve Kışla, 2015). Çoklu ortam aktiviteleri ile desteklenen DHA'lar da buna dâhil edilebilir.

Eğitim araçları geçmişten günümüze birçok kez biçim ya da şekil değişikliği geçirse de ifade edilmek istenen duygu, düşünce ve hayaller çoğunlukla birbiriyle benzer olmuştur. *“Bir ileti, bir mesaj veya bir durumu ifade etme”* olarak bilinen hikâye türü de günümüzde teknolojik imkânlar ile desteklenen ve yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı

DHA'lar da aynı amacı gütmektedir. Hikâye tabiatıta var olan olayları güzel ve etkili bir şekilde insan estetiğine sunarken, DHA'lar ile de tüm bunlara ek olarak birden çok duyuya seslenilmesi ve hikâyeyi farklı alanlara taşıyarak bu anlatının daha fazla insana ulaştırılması sağlanır.

Dijital hikâye çağa uygun bir anlatı türüdür. Bu anlatı türüyle çocuklara verilmek istenen değerler hem onların ilgisini çekebilecek hem de onları eğlendirirken öğrenmelerini sağlayabilecektir. DHA'lar ile öğrencilerden alınan olumlu ya da olumsuz her verinin, gelecekte Türkçe eğitimi alanında yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın önemi, Türkçe eğitimi değer öğretilerinde alanında teknolojik materyaller ile desteklenmiş sınırlı sayıda bulunan deneysel çalışma sayısına katkı sunmaktır. Bu araştırmayla, günümüz değer öğretilerinin öğrenciye sunuş ile tek taraflı olarak verilmesi değil, öyküsel anlatım ve sezdirme yoluyla kurgulanan hikâyelerin teknolojik yönden DHA'lar ile hazırlanarak deneysel bir çalışma ile iletilmesinin faydalarının olup olmadığı ve bu yeni uygulama yöntemine yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Kayseri / Melikgazi ilçesinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 6-H ve 6-G sınıfı öğrencilerinin veri toplama araçlarına ciddiyetle ve doğru cevap verdiği,
- Çalışma grubunun ilköğretim 6. sınıf öğrencilerini temsil edebildiği,
- Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarılarının üzerinde dijital hikâye ile değerler eğitimi dışında farklı bir faktörün etkili olmadığı,
- Kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin kişisel bilgileri ile başarı ve görüşlerini yeterince temsil edebildiği varsayım olarak kabul edilmiştir.

1.4. Araştırmaya Ait Sınırlılıklar

Araştırma;

- Bu çalışma 2016- 2017 eğitim- öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde yer alan bir ortaokulda eğitim gören 6-H ve 6-G sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.

- Araştırma çalışma grubundaki Temel Değerler Ölçeği' nde 47, Değer Farkındalık Testi' nde 48 ve açık uçlu anket çalışmasındaki 20 altıncı sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Değerler eğitimi alanlarından bilimsellik, duyarlılık (tarihi mirasa), sorumluluk yardımlaşma ve çalışkanlık değerleri ile sınırlıdır.
- TDÖ, DFT ve Açık Uçlu Anket Çalışması veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eğitim: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” (TDK, 2011, s. 761).

Değer: Toplumsal uzlaşısı sonucu istendik ve yararlı tutum ve davranışları belirleyip onlara yön veren bir ölçüt olup kişiye çevreyi tanımada bir bakış açısı sağladığı; kültürün korunup benimsetilmesinde bir kural gibi, gelecek nesillere aktarılmasında pay sahibi olduğu; iyi-kötü; doğru-yanlış ekseninde kişilere yaşam boyu rehberlik eden varlık, durum, olay ve davranışlara yönelik; kurallar, standartlar, tutumlar, duygu ve düşüncelerin tamamını yansıtan değerlendirmeler ve kavramlara yüklenen manalar, duyarlılıklar, ahlaki ilkeler olduğu ifade edilebilir (Aydın, 2003; Kuçuradi, 2016; Arslan Parlak, 2011; Ulusoy ve Dilmaç, 2012; Balaban, 2016; Özensel, 2003; Kulaksızoğlu vd., 2000).

Değerler Eğitimi: İnsanın kendine has olanaklarını ve onu diğer canlılardan ayıran özelliklerini, amacına uygun şekilde ortaya çıkarabilecek eğilime ulaşmalarına yardımcı olmaktır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Dijital Hikâye: Teknolojiyle bütünleşmiş dijital bir alanda, sunucuya ortamın kontrolünü bırakarak onu aktifleştiren belleğindeki bilgiyi anlamlı bir biçimde yapılandırmasına fırsat veren ve bu sayede bireyin kendi kendisini deneme fırsatı bularak sahip olduğu bilgiyi pekiştirmesine imkân tanıyarak gerçek yaşama yaklaşma hissi uyandıran yaklaşım (Tunç ve Karadağ, 2013).

Karakter Eğitimi: Yetişmekte olan nesillere, örtülü veya açık program aracılığıyla bir yandan temel insani değerleri öğretirken bir yandan da bu değerlere karşı duyarlılık oluşturmak ve onlara davranış boyutunda yardımcı olma gayretinin adıdır (Ekşi, 2003).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.1. Değer Kavramına Genel Bir Bakış

Aydınlanma çağı sonrası 19. yüzyılda, Auguste Comte'un ortaya koyduğu pozitivism gerçeği; yaşanan yüzyılda insan ve ona ait değerlerin arka plana atılmasına sebep olmuştur. Bu akım; kişisel kanaat, değer ve düşüncelerden bağımsız, sadece maddi dünyanın gerçeklerine dayanan bir bilim anlayışını öngörmekteydi. Bilim ile ilgili şu ifadelerinde bu anlayışı desteklediği görülmektedir: Bilim, deneysel araştırmaların her aşamasında kişisel tavır, eğilim, önyargı, kanaat, dinsel veya metafiziksel bağlantılardan uzak olmayı gerekli görür. Bu bağımsızlık kapsamında yalnız doğa bilimler değil sosyal bilimler de yer almaktadır (Özensel, 2003).

20. yüzyılın başındaki bu düşünceye göre, evrene ait sorunların, salt akıl öncülüğünde kurulacak yapılar ile çözülebileceği düşünülüyordu. Aynı akımı benimseyen felsefeciler değer felsefesi ile ilgili çalışmalarını göz ardı ederken bu durum değerlerle yakın çalışması gereken sosyologlara da hâkimdi. Bu şekilde teşekkül eden pozitivist anlayış, uzunca bir süre sosyal bilimcilerin değeri göz ardı etmesine onu incelemekten uzak durmalarına sebep olmuştur (Özensel, 2003). Dilmaç sosyologların değeri dikkate almamaları konusunda şunları ifade etmektedir: Değerleri pozitivist sosyoloji okullarının gölgesinde, uzunca bir süre araştırmaktan çekinen sosyologlar, değer, hiçbir temel gerçeklik barındırmayıp bilimsel yönden incelenemeyeceğine ancak öznel bir tavırla incelenebileceklerini öne sürmüşlerdir (Dilmaç, 2007).

Yaklaşık bir yüzyıl boyunca dünyayı etkisini alan bu görüş, birçok alanda farklılaşmaya ve dönüşüme sebep olmuştur. 20. yüzyılın son çeyreğinde Dünya, başta siyasal ve ekonomik olmak üzere sosyokültürel gibi toplum yaşayışını yansıtan yönlerden yana hızlı bir değişim yaşamış, bu değişimlerden en çok sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî değerler etkilenmiştir. "Küreselleşme" diye tabir edilen bu kavram, var olan değerleri temelden sarmış bu duruma neredeyse bütün ülkeler hazırlıksız yakalanmıştır. 21.

yüzyıl, bu değişim ve dönüşümlerin her alanda kendini hissettirip etkilerinin tartışmalara yol açtığı bir zaman dilimi olmuştur (Arslan, 2006).

Küreselleşme sonucunda oluşan değişimler siyasal, çevresel, psikolojik ve sosyal dönüşümleri ortaya çıkarırken (Yiğittir ve Öcal, 2010) birçok yönüyle ele alınıp devam eden tartışmaların ana konusu; değişimlerden en fazla etkilenen ve toplumun temelini oluşturan değerler olmuştur. Öyle ki bu değişimlerin yepyeni bir arayışa kapı araladığı vurgulanmaktadır. Bazen çağdaşlık bazen de bilim adına geleneksel kültürden gelen birçok değerin es geçildiği modern dünyada salt akli baz alan dünyevi bir ahlak arayışı ortaya çıkmıştır (Şener, 2013).

Günümüz dünya devletlerinin birçoğuyla beraber Türkiye de bir değer sorunuyla baş başa olduğu söylenebilir. 20. yüzyılın ilk çeyreğinden beridir başta dünyada ortaya çıkan savaşlar olmak üzere, ideolojik kamplaşmalar, modernleşme bunalımı, çevresel sorunlar, aile kurumunun değersizleşmesi ve 60 ile 70'li yıllarda bireyciliğin yükselmesi (Ekşi, 2003) ile yalnızlaşan bireylerin sorunlarına devlet yönetimleri eliyle çareler aramak zorunda bırakılmıştır. MEB'in 2010/53 sayılı genelgesi de meselenin Türkiye açısından ciddiyetini gösterdiği için önemlidir: Çağımızda küreselleşme kavramı ile dünya; sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel vb. birçok yönlerden değişime uğrarken aynı kavram bir yandan da toplumsal alanın sınırlarını zorlayan soru ve sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu sorunların çözümünde, maddi, manevi, millî, kültürel ve ahlaki değerlerden sayılan yardımlaşma, hoşgörü, temizlik, dayanışma, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, çalışkanlık, dürüstlük, adil olma, saygı, sevgi, duyarlı ve paylaşımcı olma vb. temel değerlerimiz en önemli dayanaklarımızdır (MEB, 2010).

Bugün değerler üzerinde sosyologlar harici, felsefeciler, din adamları, antropologlar ve psikologlar gibi birçok bilim insanı emek verdiği bilinmektedir. Ancak değer ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu sosyal bilimciler tarafından oluşturulmuştur. Bu durumun en büyük sebebi değerlerin, davranışları açıklama da ve sosyal hayatı şekillendirme de önemli alana sahip olmasıdır (Aral, 2008).

Üzerinde birden çok disiplin tarafından araştırma ve tartışma yapılan değer kavramı konusunda, henüz tam olarak ne olup olmadığına dair bir ittifak oluşturulamamıştır. Bunda değer teriminin birden çok disiplin ile irtibatlı olması önemli bir etkendir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu da bizlere değer teriminin çok yönlü olduğunu ve farklı

disiplinlerce incelendiğini işaret eder. Değer kavramları farklılık göstermekte olup bu farklılıklar değer kavramını disiplinlerin kendi açısından tanımlamasıyla açıklanır.

2.2. Değer

Değer araştırmaları konusunda bir başlangıç kabul etmek gerekirse, değer ne olduğuna yönelik tartışmaların 19. yüzyılın sonlarına dayandığı söylenebilir. Değer; ünlü felsefecilerden Scheler, Nietzsche, Le Senne, Dupreel ve Polin gibi düşünürlerce de önemli görülmüş çalışmalarında yer etmiştir (Özensel, 2003). “İlk kez sosyal bilimlerde Znaniecki tarafından dile getirilen bu kavram, Latince “güçlü, kıymetli olmak” anlamlarına gelerek “valere” kökünden çoğaltılmıştır” (Akt, Öztürk Samur, 2011, s. 11). Günümüzde bu kelimenin kullanımı da “value” şeklindedir.

Sosyal bilimler haricinde değer, psikoloji, matematik, felsefe, dinî bilimler, iktisat ve tarih gibi bilimsel alanlarda araştırma konusu olmaktadır. Kuçuradi, “Değerin, iktisattan etiğe geçmiş bir kavram olduğunu ifade eder (Hartmann, 1962, Akt. Kuçuradi, 2016). Değer felsefi yönden kişinin gereksinim duyan istekli bir varlık olduğu kabul edildiğinde nesne ile arasında bağlantılı olduğu şey şeklinde tanımlanabilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Psikologlar değeri, genellikle gelişimsel süreç aşamasında kazanılan kişilere ait davranışsal tercihler olarak tanımlar (Sağnak, 2004). Sosyolojik açıdan ise değer, birçok üstün niteliği özünde var eden toplumun bireyleri tarafından kabul edilen ve devamlılık arz eden normatif kesin hüküm ve yargılar diğer bir ifade ile temel normlardır (Turan ve Aktan, 2008).

Günümüzde popüler bir araştırma konusu olan değeri ifade eden tanımlara şöyle kısaca bir göz atılacak olursak; Türk Dil Kurumu (TDK, 2011, s. 607) sözlüğünde değer, “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet”, “üstün nitelik, meziyet”, “üstün, yararlı nitelikleri olan kimse”, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan, maddi ve manevi öğelerin bütünü”, TDK web sitesinde (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974), “Bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da güzellik yönünden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik”, (Felsefe Terimleri Sözlüğü, 1975), “Kişinin, isteyen, gereksinme duyan, erek koyan bir varlık olarak, nesne ile bağlantısında beliren şey. Nesne değerleri (hoş, yararlı, kullanışlı), mantıksal değerler (doğru), ahlaksal değerler (iyi), sanat değerleri (güzel) olarak ayrılır”, (Halkbilim Terimleri Sözlüğü, 1978), “Halkın, kendi yarattığı ya da benimsediği kültür ürün ve olaylarından her birine biçtiği değer.”, (Toplumbilim

Terimleri, 1975), “1. Nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliği. 2. Bir toplum, bir sınıf ya da bir insan için önem taşıyan nesne ve olaylar” (TDK, 2011) olarak ifade edilmektedir.

- Aydın’a (2003) göre; sosyolojik açıdan, kişi ve gruba faydalı, arzu edilen ve beğenilen şey,
- Kuçuradi (2016) değeri, istendik davranışları belirlemede ölçüt görürken iyi, doğru ve güzelin ne olduğuna dair kaynaklık ettiğini,
- Arslan Parlak’a (2011) göre; bireye nasıl davranması gerektiğini bildiren ölçütler,
- Ulusoy ve Dilmaç (2012) sosyal bir yapının işleyişiyle alakalı birlik, varlık ve devamlılığın sebebi kabul edilen, yapıcı onay görüp korunmaya çalışılan inanışlara “değer” denilir. Bir bakıma kavramlara yüklenen manalardır.
- Balaban’a (2016) göre; bireyin çevresindekileri anlamlandırmada kullandığı, kişiye değerlendirme fikri veren ölçütlerdir.
- Özensel’e (2003) göre; Değerler, nesnelere dayanan değerlendirmeler üzerinden bireye yön vererek, düzenin sağlanmasında sosyal kontrol ve takdir edilme anlayışını ortaya çıkaran ölçütlerdir. Toplumun büyük çoğunluğunun kabulüyle norm hâline gelip kişilere iyi ve kötünün ne olduğunu, onlara toplum içerisinde nasıl davranması gerektiğini ifade eden sosyal mekanizmalardır.
- Değerler, davranış ile tutumları belirleme, yönlendirme ve biçimlendirme de hayati öneme sahiptirler (Kulaksızoğlu *vd.*, 2000).

Bilim dallarındaki ifadeler ile diğer değer tanımlarına bakıldığında; değerlerle ilgili üzerinde uzlaşmış bir tanımın olmadığı görülmektedir. Bu, değeri, her bilim dalının kendi açısından incelediğini göstermektedir. Değer konusunda bir yargıya varmayı sağlayacak olan ise ortak noktalardır. Genelde değer; toplumsal uzlaşının sonucu istendik ve yararlı tutum ve davranışları belirleyip onlara yön veren bir ölçüt olup kişiye çevreyi tanımada bir bakış açısı sağladığı; kültürün korunup benimsenmesinde bir kural gibi, gelecek nesillere aktarılmasında pay sahibi olduğu; iyi-kötü; doğru-yanlış ekseninde kişilere yaşam boyu rehberlik eden varlık, durum, olay ve davranışlara yönelik; kurallar, standartlar, tutumlar, duygu ve düşüncelerin tamamını yansıtan değerlendirmeler ve

kavramlara yüklenen manalar, duyarlılıklar, ahlaki ilkeler olduğu ifade edilebilir (Arslan Parlak, 2011; Aydın, 2003; Balaban, 2016; Kuçuradi, 2016; Kulaksızoğlu vd., 2000; Özensel, 2003; Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

2.3. Değerler Eğitimi

Başta tutum ve davranışlar olmak üzere kişilerin zihin dünyasına şekil veren değerler; bireye, doğru, düzenli ve en kapsamlı şekilde ancak eğitimle kazandırılır. Bu yüzdendir ki günümüz dünyasında hız kazanan değişim ve dönüşüm karşısında, içinde bulunulan toplumun değerleri iyi özümşenerek hazırlanmış bir eğitim programı, o toplum için hayati bir önem taşıdığı ifade edilebilir. Zira toplumdaki bireylerinin kişilik oluşumlarını, dünya görüşlerini, yaşam şekillerini ve çalışma ortamlarını doğrudan ortaya çıkaran unsur, bir ülkenin eğitim sistemidir (Arslan, 2006). Bu yüzden değerler eğitimi konusuna değinmeden önce eğitimin tanımına göz atmak gerekir.

İnsan kendine ait birçok yetiyi, diğer bir ifade ile bünyesinde barındırdığı saklı güçleri doğumla beraber dünyaya getirir. Bu yetiler ise onun gelişim sürecinde, en iyi şekilde kendisine kazandırılan eğitim ve beraberinde gelen öğretim ile ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu sayede kişinin kendi varlığını devam ettirmesi ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlanması amaçlanır. Yaşadığı toplumla uyumlu her birey, o toplumun ilerlemesinde bir yapı taşı olarak görev yapar. İnsanı anlamak için onu yaşam süresince bu kadar çok etkileyen, adeta onu doğumundan ölümüne kadar donanımlı hâle getirmeyi amaçlayan eğitim kavramını iyi açıklamak gerekir. Eğitim; TDK'ye (2011, s. 761) göre, “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan ve ya dolaylı yardım etme, terbiye” gibi kapsamlı bir anlama sahiptir. Eğitimin diğer bilindik tanımlarından bahsedecek olursak:

“Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1991), “önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etiler dizgesi” (Oğuzhan, 1993) seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlilik ve uygun değer bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal ve uygun değer bir süreçtir” (Fidan ve Erden, 1993; *akt.* Büyükalan Filiz, 2014, s. 4-5). Büyükalan Filiz (2014), yukarıda verilen eğitim tanımlarından “davranış değişimi, yaşantı ürünü olma ve süreç” olmak üzere üç temel kavramdan söz etmektedir. Bu tanımlar daha çok geleneksel eğitimin

çerçevesini çizmesi bakımından önemlidir. Diğer bir tanımdan yola çıkacak olursak; geleneksel eğitim; kültür aktarımcıdır, bilgi odaklı olup disipline edicidir. Çoğunlukla bilişsel alanla sınırlıdır, ezbercidir, davranış değiştirmeye yönelik, yarıştırma amaçlıdır. Bireysel farklılıkların göz ardı edildiği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bilginin tek kaynağı öğretmen olup öğrenci edilgen alıcıdır (Yılmaz, 2015).

Sürekli değişen ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle yeniden şekillenen dünyada, eğitimin de pay alması su götürmez bir gerçekliktir. Artık günümüzde özne ve nesnenin bile rol değiştirdiği olağan kabul edilmektedir. Eğitimin tanımı değiştikçe öğretmen ve öğrenci rolleri de değişime uğramıştır. Her şeyi bilen ve etkin anlatıcı olarak görülen öğretmen artık, öğrencisi ile düşünen, öğrenen ve onu doğru bilgiyi bulmaya yönlendiren bir lidere dönüşmüştür (Akınoğlu, 2003). Anlaşıldığı üzere, geleneksel eğitim ve günümüz eğitim anlayışı birbirinden farklı noktalarda ayrılmaktadır. Geleneksel eğitim istedik değişikliklere dem vururken yeni düzende eğitim öğrencinin gizil güçlerine ve gereksinimlerine işaret etmektedir (Yılmaz, 2015). Bu nedenle, birey için öngörülen günümüz eğitim anlayışı, geçmişe nazaran büyük bir değişikliğe uğrayarak Yılmaz'ın (2015) ifadesi ile “yapılandıran, düşünen, sorun çözen, araştırmacı, eleştirel düşünebilen, sorgulayıcı, anlamlandıran, öğrenmeyi öğrenmiş, analiz ile sentez basamakların kavramış, kısaca bilgiyi özgürce keşfedebilen birey...” rolünü uygun öğrenci tipini aktif olarak eğitim kurumlarında görmeyi istemektedir.

Bu tanıma bir nesnel gerçeklik daha ekleyecek olursak o da, insani değerleri özümsemiş bireyler yetiştirilmesi gerekliliğidir. Çünkü okulların başta gelen temel iki amacı vardır denilebilir: Akademik olarak başarılı ve çatı değerleri özümsemiş bireylerin yetiştirilmesi (Ekşi, 2003). Farklı bir açıdan düşünüldüğünde bu eğilimlerin öğretimin gerçekleştiği kurumlara da faydası olmaktadır. Karakter eğitimi ve akademik başarı farklı alanlar olarak düşünülmemelidir; aksine birbirine destek olmalı, bu sayede sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin kendilerini iyi hissedip saygı duydukları bir ortam hâline gelmelidir (Lickona, 1996).

Eğitim bir bakıma bireyin kim olduğunun “farkına vardırılma” süreci olarak kabul edilebilir. Burada amaç, bireyin kendisini anlama, tanımlama ve tamamlama gibi süreçlerden geçerek kabiliyetlerini çıkabileceği en üst seviyeye çıkarmak olmalıdır (Kale, 2013). Değişime direnmek ya da çağın ortaya çıkardığı yeni gelişmelere kültüre uygun tarzda çözümler bulamamak değerler konusunda önemli bir sorundur.

Değerlerden uzaklaşıp tamamıyla teknoloji odaklı olmak, sadece geleneksel öğretilere tutulup eğitimi salt davranış değişikliği gibi basite indirgemek, değer karışıklığına yol açmaktan başka bir şey değildir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu durumda ideal olan ise okulların, bilgiyi sürekli olarak yeniden üretip öğrenci ve öğretmenin de bu süreçte aktif görev üstlendiği, kurum olmasıdır (Şişman ve Turan, 2001). Daha önceki öğretim programlarında öğretmen ve öğrenci ilişkisi verici- alıcı şeklindeyken, günümüz uygulamada olan programla birlikte bu durum rehber, yol gösterici- araştırıp uygulayıcı rollerine bürünmüş; klasik sunuş öğretim tekniğinin yerini buluş yoluyla öğrenme almıştır (Üner, 2010, s. 6). Sonuç olarak günümüz eğitiminin amacı, sürekli değişen koşullara karşı var olan öğretileri yeni zamana uyarlamak ve insanları içinde buldukları politik, sosyal ve ekonomik koşullara karşı uyanık tutmaya çalışmaktır (Şişman ve Turan, 2001). Bu amaç günümüz eğitimin temelini oluşturmakla beraber bu sayede toplumun, sürekli gelişen koşul ve şartlara göre kendini dinamik tutması hedeflendiği şeklinde anlaşılabilir.

Bilim ve teknolojik gelişmeler, insanların hayatını birden çok alanda kolaylaştırırken yetişmekte olan nesillere; aile ve okuldan önce nüfuz etmesi, değerler eğitiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine engel teşkil ettiği söylenebilir. Ulusoy ve Dilmaç, bu durumun sebebini geleneksel değerleri henüz özümseyememiş genç bireylerin teknoloji ve bilimi büyük bir dikkatle karşılamış olmasına (Ulusoy ve Dilmaç, 2012) bağlarken, değer ile davranışlar arasındaki mesafenin hiçbir zaman kapanamayacağını (Ulusoy ve Dilmaç, 2012) belirtmiştir. Burada uygun olan ise bu ilişkilerin birbirine en yakın olma gerekliliğidir. Çünkü özü gereği insan, sosyal bir varlık olması sebebiyle tek başına yaşamını sürdürmeye elverişli değildir. Bir grup içerisinde rol alma, toplumca kabul görme, yaşam sürdürdüğü ortama uygun davranışlar gösterme mizaçlıdır (Coşkun, 2011).

Bu durumun da insanlara benimsetilmesi ancak eğitim ile gerçekleşir. Değer eğitiminin önemi de işte bu aşamada ortaya çıkar. Değerler eğitimi; insanın kendine has olanaklarını ve onu diğer canlılardan ayıran özelliklerini, amacına uygun şekilde ortaya çıkarabilecek eğilime ulaşmalarına yardımcı olmaktır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu sayede, toplumlar eğitim ile yalnız kendi kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarmakla kalmayıp çağa uygun yeni değer ve teknolojileri geliştirerek ortaya çıkarırlar (Yavuz, 2004). Böylece bireylerin davranış ve değerleri en azami derecede birbirine yakınlaştırılarak toplumsal dinamiklerin sağlamlığı ve sürekliliği garanti altına alınmış

olacaktır. Kısaca, ömür boyu devam eden bu değer elde etme ve onu diğer bireylerle paylaşma sürecine “değerler eğitimi” denilmektedir.

Değer eğitiminde diğer bir nokta da kültürü, eğitime yansıtma zorunluluğudur. Bir millet, kültürünü ne oranda toplumsal değerlere yansıtıp ne oranda eğitim ile birlikte yeni nesillere sunabilirse o nispette şahsiyetini korur ve kültürel yozlaşmaya yakalanmaz (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Eğitimin teknolojik gelişmeler karşısında kendisini yenileme zorunluluğu değerler eğitiminde de değişimi şart kılmaktadır. Özellikle bilimdeki gelişmelerle ters orantılı olarak insanların birbirleriyle olan iletişimlerinin azalmaya başlaması, toplumda öncelikle bir değer bunalımına sonrasında da değer yozlaşmasının yaşanmasına sebep olduğu söylenebilir. İnsanlar arası iletişimdeki bu azalma, eğitim-öğretim kurumlarındaki derslerin içeriğinde etkinliklerle verilmeye başlanan değerler eğitimi daha da hayati kılmıştır. Çünkü günümüz dünyasında kişiler adeta tekdüze hale gelip değer üretmez duruma gelmiştir. Bu da değer yoksunluğu eşittir yaşamın yitirilmesi anlamına gelmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

“Değerler eğitimi” tanımının literatürde kullanılmaya başlanma zamanının çok uzun bir süreci barındırmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de 2004 yılında yapılan değişiklik ile kabul edilen ve 2005 yılında açıklanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan karakter diğer adıyla ahlak eğitimi ifadesi, yerini değerler eğitimi kavramına bırakmış o süreçten sonra günümüze kadar da bu değerler eğitimi kavramı kullanılmaya devam etmiştir. Ayrıca son zamanlarda alan yazında adından sıkça söz ettiren “değerler eğitimi”, geçmişte “karakter eğitimi” ve “ahlak eğitimi” adı altında yapılan eğitimin gelişmiş ve güncelleştirilmiş bir şekli sayılabilir (Sancak, 2011).

Karakter eğitiminin kökeni hakkında söylenenler, onun değer tartışmalarının yaşandığı 19. yüzyıl sonralarına kadar uzandığı ifade etmektedirler: Karakter eğitimi eğitim kurumları için yeni bir kavram değildir. 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başında ahlak eğitimi, bazı ahlaki konuları, davranış hâline getirmek çaba sarf etmiştir (Acat ve Aslan, 2011).

Türk Millî Eğitimi Genel Amaçlarının 2. Maddesi 2. bendinde, “Zihin, beden, ahlak, duygu ve ruh bakımlarından sağlıklı ve dengeli bir biçimde gelişmiş bir kişilik ve karaktere sahip topluma karşı sorumluluk duyan; yaratıcı, yapıcı ve verimli kişiler

yetiştirmek” (MEB, 1973) idealinden dem vurulması karakter eğitimine verilen önemi göstermesi bakımından önemlidir.

Karakter (TDK, 2011, s. 1317) ise “Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ır, seciye.” olarak ifade edilmektedir. Tanımda kişinin davranış boyutunda göstermesi gereken üstün özelliklere dikkat çekilirken bu özelliklerin onu diğer bireylerden ayırdığından bahsedilmektedir. Diğer tanımlarda da benzer vurguların yapıldığı anlaşılmaktadır. Karakter, sorumluluk bilincine sahip olan kişinin doğru, dürüst ve ahlaki yönden en iyiyi yapma isteğini, bu isteği sosyal - toplumsal bağlamda da sürdürmesini kapsamaktadır (Acat ve Aslan, 2011). Kısaca karakter sahibi olmak, değerli görünen bir hâle bürünerek toplum için bir ideal birey hâline gelmektir, denebilir.

Karakter eğitimi konusunda çeşitli tanımlar yer alsa da tanımlarda vurgulanan ana fikirlerin birbirine yakınlığı göze çarpmaktadır: Karakter eğitimi, toplum olarak gelecekte yer almanın diğer bir adıdır. Toplumsal ya da evrensel değerlerin sistematik bir şekilde eğitim kurumları müfredatına eklenme sürecidir (Parlar *vd.*, 2010). Okul içerisinde yer alan öğrenci ve görevli personelin sevgi, saygı, adalet ve sorumluluk gibi herkes için gerekli çekirdek değerleri bilme, önemseme, algılama ve onlara göre şekil alma sürecidir (Öztürk Samur, 2011). Burada özellikle okullarda yer alması gereken sistematik bir değer paylaşımından söz edilmekte ve bu eğitimin sadece öğrencilerle sınırlı tutulmaması konusunda görüş sunulmaktadır. Bu kavram hakkında kapsamlı bir tanım yapacak olursak; yetişmekte olan öğrencilere, açık veya örtük program aracılığıyla bir yandan temel insani değerleri öğretirken bir yandan da bu değerlere karşı duyarlılık oluşturmak ve onlara davranış boyutunda yardımcı olma gayretinin adıdır (Ekşi, 2003) denilebilir.

Karakter eğitimini zorunlu kılan sebepler son yüzyılda iyice belirginleşmiştir. Günümüzde yükselen grafikler suç, intihar ve şiddet olaylarının neredeyse bütün dünya ülkelerini etkisi altına aldığını ortaya çıkarmaktadır. Küreselleşen dünya ve çağdaş yaşamın oluşturduğu gerilimler aileleri hem ekonomik hem de yapısal alanda değişikliğe sevk etmektedir. Böyle bir ortamda okullarda öğretime dâhil edilen karakter eğitimi kavramının uygulanması artık bir zorunluluktur (Parlar *vd.*, 2010). Bu sebeplerin başında gelen küreselleşme kavramı toplumlara hâkim olan ve düzen koruyucu birçoğ

değeri istediği gibi şekillendirmek ya da o değerleri ortadan kaldırmayı amaçladığı düşünülebilir. Adına küreselleşme denilen birçok alandaki değişimlerle ifade edilebilecek olgu, sınırları reddetmekte, baskın kültürleri her yerde hâkim kılmak istemektedir. Türkiye'yi düşünecek bile olsak, toplum arasında bazı duyarlılıkların yok oluşu bile bu eğitim için gerekli bir sebeptir (Ekşi, 2003).

Karakter eğitiminin hedefi, öğrenciler dâhil onu öğrenen tüm bireylere iyi olana göre hareket etmelerine benimsetmektir (Lickona, 1996). Onun içindir ki, adına ister karakter ister ahlak ya da değerler eğitimi denilsin toplumların çimentosu olan bu eğilimleri her an her yerde uygulanabilir hâle getirmek gerekir. Karakter eğitimi birkaç etkinlikle sınırlandırılmayacak kadar geniş, hayat boyu süren bir proje, kısaca yaşamın kendisidir. Bu sebeple, karakter eğitimi sınıf geçme ya da sınav korkusu olan bir ders değil tüm ders içeriklerine ilişkilendirilmeli, sorumluluk sahibi tüm herkesi içerisinde barındırmalıdır (Parlar vd, 2010).

2.4. Değerler Eğitiminde Aile, Çevre (Toplum), Okul ve Medya

Değerler kalıtımsal olarak kişiyle dünyaya gelmemekle birlikte, onu ilk olarak aile çatısı altında karşılar. Bu demektir ki; İnsan doğduğu andan itibaren değerler ile iç içedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu önemli dönemde ise kişiden beklenen onun doğumla birlikte taşıdığı genleri usulüne uygun şekilde ortaya çıkarması olarak görülebilir. Bu da karşılaştığı ilk sosyal kurum olan ailenin önemini vurgulaması bakımından önemlidir.

Aile değerlerin kişiye kazandırılmasında rol oynayan ilk kurumdur. Karakter yani ahlaki bakış açısı ve kişiliğin temel boyutları burada şekillenir. Bu yüzden ailenin sağlam bir alt yapıya sahip olma gerekliliği ortak bir kanıdır. Bireylerde tutarlı bir değer algısı için aile birlikteliği toplumun olmazsa olmazı sayılabilir. Unutmamak gerekir ki; okul, eğitim konusunda kişiye tek başına yetmeyebilir. Aile bireyleri de elinden geldiğince değer eğitimi konusunda çocuklarını eğitmeye çalışmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer eğitiminin tam anlamıyla bütünlük kazanması, diğer temel eğitim kurumlarının da bu işe el atmasıyla gerçekleşir. Değerler; aile, kişilerarası etkileşim ile diğer çevresel etkilerden gözlenerek ve denenerek öğrenilir (Yazıcı, 2006). Değerler eğitiminde ilk sorumluluk ailede olsa da sonrasında devam eden zincirin, birden çok kurumsal yapıyı ilgilendirdiği aşikârdır. Temel değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmek aile, okul ve toplumun (çevre) öncelikli görevleri arasındadır (Ekşi, 2003). Arslan Parlak da değer bütünlüğünün toplumsal kurumların birlikteliğiyle sağlanacağı ifade etmektedir;

Değerler, eğitim ile iç içedir. Bu sadece okullarla sınırlı olmayan, tüm toplumsal kurumları eğitime dâhil eden bir süreçtir (Arslan Parlak, 2011). Özensele bu kurumlara değeri temelden şekillendiren din olgusunu eklemeyi uygun görmektedir; Toplumsal yapıyı oluşturan tüm temel kurumların kendine has değerleri mevcuttur. Toplumun temel taşı olan “aile”, devletin geleceğini şekillendiren “eğitim” ve inanışlara kaynaklık sağlayan “dinsel” gibi kurumlar; değerlerin benimsetilip yaşatılmasında ve yaygın hâle getirilmesinde, kısaca, gelecek nesillere aktarılmasında önemli görevler üstlenir (Özensel, 2003).

Bu sürece günümüzün etkin gücü olan medyayı eklemek de zorunluluktur. Günümüz iletişim medyası hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin toplumsal rol ve statülerini derinden etkileyerek hem eğitim kurumu içinde hem de dışında eğitsel ve kültürel bir güç hâline gelmiştir. Artık okula ait birçok görev medya tarafından yerine getirilmekte, diğer temel kurumlara nazaran medyanın etki gücü, genç nesillerde daha rahat hareket alanı bulabilmektedir (İnal, 2009). Bugün bu durumu en güzel şekilde özetleyen kelimeler, “televizyon” ve “Web 2.0 teknolojisi” nin ürünü olarak karşımıza çıkan “sosyal medya” kavramlarıdır. Yapılan araştırmalar, Türkiye her on çocuktan dokuzunun neredeyse her gün televizyon izlediği ve çocukların en çok izlediği programının %93,8 ile çizgi film olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2018). Ortaya çıkan bu sonuç, çocuk oyunları ve çizgi filmler ile başlayan çocuklardaki medya etkileşim sürecinin değerler eğitimi sürecinde ne kadar da önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Televizyon ve internet medyasının kesintisiz ve sürekli var olan yayınlarına yönelik taleplerin yıldan yıla artış göstermesi, gerekli değerlerin aktarılması konusunda medyanın payına işaret etmektedir. Bu yüzden ilk olarak medyanın toplumdaki insanlar üzerinde oluşan etkisini belirlemek daha sonrasında ise bireyleri bilinçlendirmek gerekir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Artık önemi iyice anlaşılmaya başlayan medya kurumu için okullarımızda “*Medya ve İnternet Okuryazarlığı*” derslerinin zorunlu hâle getirilme konusu tartışılmaktadır.

Değerler konusunda önemli olan tüm bu bahse konu kurumların varlığıyla birlikte, bu kurumların günümüz yaşam koşullarına stratejik desteği ya da diğer bir ifadeyle işlevselliği olmalıdır. Değerler konusunda başlangıç noktası kabul edilen aile ve aile içindeki yaşayış ve bu süreçte kazanılan öğretiler; din kurumlarında ahlaki değerler bağlamına verilmek istenen bilgi, nasihat ve telkinler; sistemli eğitimin kaynağı

okullarda eğitimciler tarafından iletilen geleneksel eğitimin öngördüğü üzere sözlü aktarım, şartlandırma ve bilgilendirmelerin; bu gün için büyük ölçüde etkililiğini kaybettiği ifade edilmektedir.

Günümüzde bu kurumlarda değer aktarımı bu yöntemlerden öte; örnek insan, iyi birey, rol- model olma ve istedik değerleri her şeyden üstte tutma şeklinde kabul görmektedir. Ulusoy ve Dilmaç (2012)'da bu konunun eğitim yönünü doğrulamaktadır; Eğitim kurumlarında eğitimciler kendilerine düşen rolleri çok iyi bilip; en az hata ile çalışmalıdırlar. Öğrencilere yönelik davranış boyutunda yapılabilecek en ufak bir hatanın bile telafisi olmayabilir. Değerler eğitiminin anlamlı hale gelmesi eğitimcilerin kendi görev ve sorumluluklarını bilmeleri ile eş değerdir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Aslında bu değer konusunda diğer sorumlu kişilerce de dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Ama bugün toplumdaki algı bu öğretilerin görev olarak daha çok eğitim kurumlarına yüklendiği gerçeğidir. Değer konusunda ailelerinden fazla bir destek göremeyen milyonlarca çocuk için okulun planlı ve programlı verdiği değer eğitimi hayati önem taşımaktadır (Ekşi, 2003). Bahsedilen plan ve programlara sadece öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı dâhil edilmemelidir. Okul ortamı ve okula ait diğer bölümlerde (kantin, koridorlar, çocuk oyun alanları vb.) de temel değerler yer almalı, bütünlük sağlanmalıdır (Lickona, 1996).Toplumda genel eğilim her ne kadar bahsedilen bu durumu işaret etse de değer konusunda toplumun her kesiminin bir görevi olduğu şüphesiz su götürmez bir gerçekliktir.

Aile ve toplumdaki informal eğitimin aksine, eğitim kurumlarında verilen değer eğitimi, plan ve programa sahip olabilir. Her devlet, vatandaşlarının ülkesine bağlılığını arttırmak için değer politikasına önem verir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu da her alana ulaşabilen kaliteli bir eğitim ağıyla mümkün olur. Eğitim kurumlarında öğrenim gören her birey, ahlaki ilkelerle içselleştirilen birçok davranışları, okullarda temel öğretim programlarına dâhil edilen değer etkinlikleriyle edindiği bilinmektedir. Bu yüzden okullar; günümüzün getirdiği olumsuz koşullara karşı öğrencilerine iyi tercih için çeşitli imkânlar sunabilmeli, stratejik destek sağlayabilmeli ve farklı teknik ve yöntemlerle kaliteli bir eğitim ağının kapısını aralayabilmelidir (Ekşi, 2003). Elbette ki hem bu ağın genişlemesi hem de okulların değer öğretimi hakkındaki temel hedefleri önemli bir gelişmedir. Lakin burada önemli olan çağın gereksinimlerinin neyi, nasıl, ne düzeyde ve en etkili ne şekilde verileceği olmalıdır. Gelişmiş toplumlarda eğitim çabaları; sadece

bilişsel alana yönelik değil, ayrıca temel değerlerin etkili bir biçimde öğretildiği bir yapıya dönüşmek zorunluluğundadır. Değerlerden uzak, tamamen teknolojiye dönük çalışmak veya gelenekselde bağlı kalmak değer karmaşasına sebep olacaktır (Yazıcı, 2006).

Ülkemizde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları ile ifade edilmeye başlayan değer belirtme süreci, 2004 yılıyla beraber her geçen yıl önemini arttırarak günümüze kadar gelmiş; gerek örtük (2005 Türkçe dersi kazanımları), gerek açık gerekse doğrudan öğretim programlarıyla (Sosyal Bilgiler, 2005) öğrencilere benimsetilmeye çalışılsa da değer işlevselliği konusunda çok önemli bir mesafe de kat edilemediği anlaşılmaktadır. Eğitim kurumları ve bu kurumlar aracılığıyla verilmek istenen değerler eğitimi noktasında düşünülmesi gereken esas konulardan birisi de bu olmalıdır. Çünkü ülkemizin hâlâ toplumsal uzlaşıyla ortak noktada bulunduğu örnek bir birey yetiştirme ideali mevcut değildir.

Değerler eğitimi konusunda Yazıcı'nın görüşleri de bizlere değerler konusunda neler yapılabileceğine dair, ışık tutacak bir boyuttur. Türkiye'de değerler eğitiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitim kurumlarında hangi değerlerin, kaçınıcı sınıfta ve öğrencilere ne ölçüde aktarılacağı konusunda toplumsal ittifakın oluşturulması; bu ittifakin sürmesi için de aile yanında okul aile birliğinin de konferans, seminer vb. faaliyetler ile bilinçlendirilmesi gereklidir. Değer eğitimi ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının arttırılması için öğretmenlere yönelik hizmet içi kurslar düzenlenmeli, eğitim fakültelerinde ise değer eğitim ve öğretimi ile ilgili dersler verilmelidir. Değer konusunda ülkemizin eğitim koşulları ve gerçeklerine en uygun yaklaşımlar ışığında öğretim programları oluşturulmalı, yazılı ve görsel medya temsilcileri ile görüşmeler yapılarak, çocuğun eğitim kurumlarında öğrendiği değerler ile basın yayın organlarında karşılaştığı değerlerin karşıtlığının giderilmelidir (Yazıcı, 2006).

2.5. Değerler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Okullarımızda değerler öğretimi bağlamındaki örnekler gerek kazanımlar gerekse bu yöndeki değer etkinlikleri olarak ders içeriklerinde yer almaktadır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yazılı genel ve özel amaçlar, 2004 yılında yapılan değişiklik ile kabul edilen 2005 yılında ise açıklanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda gizli (örtük) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda işlenmesi istenen değerlerin açıktan

belirtilmesi, 2010/53 sayılı MEB İlk Ders Genelgesi, 2010 yılında açıklanan 18. Millî Eğitim Şurası Kararları, 2015 yılındaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da gizli (örtük) şekilde yer alması, 2017 yılı içinde önce taslak hâlinde hazırlanan sonrasında da aynı yıl içerisinde kabul edilen 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve son olarak geliştirilen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kök değerlerin belirtilmesi; ülkemizdeki değerler eğitimi çalışmalarına dolaylı ya da doğrudan kaynaklık etmektedir. Aynı zamanda bu kaynaklar eğitimciler; değer eğitimine hangi yasaların kaynaklık ettiğini, idareci ve öğretmenlerin değer öğretimindeki rollerini ve bu rollere ek kullanılacakları yöntem ve teknikleri ifade etmesi bakımından önemlidir.

2005 yılıyla beraber Türkiye'deki eğitim-öğretim programlarında gelişen çağı yakalamak adına kapsamlı bir değişikliğe gidilmiştir. İlköğretim için 2005 yılında açıklanarak 2006 yılında 6. sınıflar, 2007 yılında 7. sınıflar, 2008 yılından itibaren de 8. sınıflarda programlarında yer alan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Daha önceki yaklaşımlardan daha farklı olan bu program, öğretmen ve öğrenci rollerinin yeniden düzenlenmesine sebep olmuştur (Üner, 2010). 2005 yılına kadarki öğretim programlarında “örtük” bir biçimde uygulanmış olan ilköğretim düzeyinde değerlerin de bu zaman dilimi ile birlikte öğrencilere doğrudan kazandırılması hedeflenmiştir. Ulusoy ve Dilmaç'ın bu konudaki tespitleri şu şekildedir: Türkiye'de, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, psikoloji, sosyoloji ile vatandaşlık ve insan hakları gibi ders müfredatlarında öğrencilere temel değerlerin doğrudan verildiği görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ile Türkçe derslerinde ise dolaylı yani örtük bir biçimde değer öğretimi verildiği görülmektedir. Pilot uygulaması 2004 yılında başlayan ve 2005-2006 yılı eğitim öğretim sezonu ile birlikte ülkemizde uygulanan sosyal bilgiler dersi ile diğer derslerde değerler doğrudan kazandırılacak şekilde belirtilmeye başlanmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

2005 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere ilk olarak doğrudan verilmeye başlanan yirmi değeri şu değerler oluştururken; “aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, bilimsellik, barış, dayanışma, çalışkanlık, duyarlılık, estetik, dürüstlük, hoşgörü, özgürlük, misafirperverlik, saygı, sağlıklı olmaya önem verme, sevgi, temizlik, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik” (MEB, 2005) bu değerlerin programın yayınladığı zaman diliminden günümüze kadar uzanan değerler

eğitimi tezlerine doğrudan kaynaklık ettiği bahse konu tezler incelendiğinde ağıkça görülmektedir. 2017 yılında Türkçe Dersi ğretim Programı ile aynı tarihte yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı'nda, bir önceki programa nazaran 20 değer ifadesi 18'e düşürülürken; programdan çıkarılan 5 değer (adil olma, hořđr, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, temizlik) yerine 3 değer (adalet, eşitlik, tasarruf) ifadesi eklenerek programın güncellendiği anlaşılmıştır: Adalet, barış, bağımsızlık, aile birliğine önem verme, bilimsellik, alışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, özgürlük, eşitlik, estetik, tasarruf, vatanseverlik, sevgi, yardımseverlik, saygı, sorumluluk (MEB, 2017).

MEB tarafından 2017 yılında kesinleşmeden önce toplumun dikkatine sunulan Türkçe Dersi ğretim Programı Taslak metinde yer alan 34 değer şu şekilde ifade edilirken aynı zamanda programdaki temalarda var olan değer zenginliğinden söz edilmiştir: "Aile birliğine önem verme, alçakgönüllülük, duyarlılık (tarihi mirasa), arkadaşlık, dostluk, zgven eşitlik, vefa, adalet, merhamet, sorumluluk, sadakat, hořđr, iş birliği, özgürlük (bağımsızlık), saygı, sabır, güven, dürüstlük, dayanışma, sevgi, paylaşma, dayanışma, iyilikseverlik, sözünde durma, yardımlaşma, cömertlik, iyilikseverlik, misafirperverlik, alışkanlık, vicdanlı olma, cesaret, vatanseverlik, fedakrlık, paylaşma, temizlik vb." (MEB, 2017).

Belirtilen bu temel değer dışında, program içerisinde sınıflara göre tema ve konu başlıkları alt düzeyinde yer alan öncüllerin birçoğu, bir temel değerle bağlantılı olacağından Türkçe dersinin değerler eğitimi yönünden zengin bir içeriğe sahip olduğu kuşkusuzdur. Örneğin, "vatandaşlık bilinci" teması alt boyutlarında ifade edilen "görev bilinci, adalet, hukukun üstünlüğü, çalışma, üretme, emeğin değer, vergi bilinci, tktci bilinci" gibi kelimeler doğrudan değerlerle ilişkilidir (MEB, 2017).

Daha sonrasında kesinleşen ve 2017-2018 eğitim ğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi ğretim Programı'nda bahse konu 34 değer ifadesi kaldırılarak, bu değerlerin derslerin içeriğinde kazanım şeklinde verileceği hususu dikkat çekmektedir: "Programda derslerin akışına göre hazırlanan ve kazanımlar ile birlikte yer alan değer parçacıkları, öğrencilere hissettirilmenin yanında yaşantılarla bağlantılı hâle getirilerek örtük (gizli) bir şekilde benimsetilmelidir. Kazanımların bu şekilde gerçekleştirilerek değer kazanılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir" (MEB, 2017). 2018 yılında geliştirilerek yayımlanan Türkçe Dersi ğretim Programında ise yeniden değerlerin

“kök değerler” adı altında doğrudan ifade edildiği görülmektedir. Programda vurgulanan 10 değer şunlar olup bu değerler öğretim sürecinde hem tek başına hem de ilintili olduğu alt değerler ve diğer kök değerler ile birlikte kullanılacağı belirtilmiştir: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (MEB, 2018).

Değer kaynakları listesi, temel kanun ve derslerin özel amaçları çerçevesinde istendikçe uzatılabilir. Esas konu, bu temel değerlerin, genç nesle nasıl ve hangi vasıtalarla en etkili şekilde kazandırılabilir olmasıdır (Ekşi, 2003). Değer öğretiminde birden çok yöntem ve teknik mevcuttur. “Bunlardan öğüt ve telkin direkt olarak değer öğretimini benimsetmeyi amaçlarken; hikâye (öykü), atasözleri ve şiir vb. edebi türler de anlatma ve sezdirmeye dayalı değer öğretimine yönelik yöntemlerdendir” (Dilmaç, 1999, Kulaksızoğlu ve Dilmaç 2003; Akt; Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu yöntemlerden telkin ve öğüt yönteminin günümüz değer öğretimi üzerinde pek etkili olamadığı görüşü ifade edilmektedir. Özellikle görsel medyanın aile ve okuldan daha önce çocuğu kuşatması bu görüşü desteklemektedir. Artık alışılmış öğretim yöntemlerinin aksine daha etkin daha yenilikçi, çağa uygun öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu farklı yöntemler sayesinde iyi bir karakter süreci geçiren öğrenciler, kendilerine ahlaki yargının söylediği şeyleri yapma konusunda güçlü bir iç sorumluluk hissederler (Lickona, 1996).

Günümüzde eğitim çağındaki öğrencilere benimsetilmek istenen değerler, güncel insani değerler eğitimi programı uygulaması (sınıfta, koridorda, çalışanlar arasında rol-model) ders ortamında teknolojik imkânları kullanarak değerlerin özümsemesi ve çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ürünleri ile değerlerin benimsenme isteğidir. Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ürünleri ile değer aşılama yöntemi, Dilmaç’ın belirtmiş olduğu ikincil yöntemlerden [hikâye (öykü), atasözü ve şiir] türleriyle uyumaktadır.

Çağa uygun yöntemlerden birisi olarak ifade edilen çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ürünleri ile değer öğretimi; çocuğun estetik gelişimine katkı sağlama yönüyle de öne çıkmaktadır. Millet oluşturduğu edebiyat, o milletin kültürünü yansıtması kadar, bir takım dini, sosyal, ahlaki değerlerin teşekkül etmesi ve bu oluşan değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında büyük öneme sahiptir (Şener, 2013). Çocuk ve gençlere yönelik hazırlanan edebiyat eserleriyle onlara; uyulması gereken davranış şekilleri, toplumsal kuralları, adalet, saygı, sevgi, doğruluk, sorumluluk ve yardımlaşma gibi temel değer

esaslar sezdirerek, sevdirek kazandırılabilir. Bu durum, MEB'in geçmişten günümüze kadar hazırladığı bütün eğitim müfredatlarına uygun düşmektedir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığının 2005/70 sayılı genelgesinde yer alan "İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser" buna güzel bir örnektir. Bu eserlerin büyük çoğunluğunu hikâye, roman, şiir, atasözü, deneme, anı vb. kitaplar oluşturmakla beraber, bu edebi eserlerde yer alan değerler, değerler öğretiminde güncel bir yaklaşım olan çocuk edebiyatı ürünleri ile değer öğrenimine uygun bir yöntem olarak gösterilebilir.

Edebiyat kişilerde var olan duygu, düşünce ve hayalleri yazılı ve sözlü olarak dil aracılığıyla etkili bir biçimde ifade etme sanatıdır. Olay, kişi, duygu ve hayale dayalı metinlerde anlatma ve sezdirme söz konusudur. Masal, hikâye, roman ve şiir bu grubu oluşturur. Edebiyatta dilin en güzel ve etkileyici şekilde kullanılması gereklidir. Okuyucuya estetik zevk vermek ve onda güzellik duygusunu açığa çıkarmak edebiyatın görevidir (Şimşek, 2007).

Ekşi, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ürünlerinin değerler öğretiminde kullanılması konusunda; "Amerika Birleşik Devletleri'nin Florida Eyaleti Alimacani İlköğretim Okulu'nda uygulanan karakter eğitimi programının ikincil bölümünde, öğrencilerin gelişim düzeyleriyle uyumlu edebî ürünlerin kullanıldığı dersler, çalışmanın ikinci ayağını oluşturmuştur" (Ekşi, 2003, s. 86) demektedir. Ayrıca 26-28 Ekim 2011 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından düzenlenen "Sosyal ve Kuramsal Yönleriyle Değerler Eğitimi" Sempozyumu'nda sunulan bildiri ve kongre özet kitapçığında, değerlerin öğretiminde kullanılacak araç ve gereçler şöyle belirtilmiştir:

Tablo 1: Değerlerin Öğretiminde Kullanılacak Araç ve Gereçler

Atasözleri	Kur'an Kıssaları	Hikâyeler	Filmler, Belgeseller ve Çizgi Filmler	İzcilik
Sosyal Etkinlikler	Büyük Şahsiyetlerin Hayatları	Yaratıcı Drama	Gölge Oyunları	Bir Dakika Dinler Misin?
Hizmet Ederek Öğrenme	Afişler	Mentörlük	Sanat ve Estetik	Türk Mitolojisi
Tarihi Olaylar Kültürel Mirasımız	Karikatürler	100 Temel Eser	Çocuk Oyunları	Karnenin Sağ Tarafı
Nasreddin Hoca Fıkraları	Spor	Bilge İnsanlar	Mevlana ve Mesnevi	Değerini Kendin Belirle
Değerli Sıram	Şiirler, Türküler ve Şarkılar	Çevremizdeki Kötü Örnekler	Masallar	Sorumluluk Etkinlikleri

(Kaynak: ustunzekalilar.org)

Tabloda değerler öğretiminde kullanılması tavsiye edilen araç ve gereçlerin birçoğunu yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu da değerler öğretiminde estetik eser kullanmanı göstermesi bakımından önemlidir. Aral da değer öğretiminde kullanılan çocuk edebiyatı eserlerinin önemini şu şekilde vurgulamaktadır: Çocuk ilk olarak aile kurumunda değer yargılarını öğrenmeye başlar. Nine ve annelerden dinlenen maniler ile ninniler, baba tarafından anlatılan destan, hikâye ve masallar, sokak arkadaşları yarışırken kullandıkları tekerlemeler buna örnektir. Ayrıca okul çağında Türk ve Dünya klasikleri de çocuğun değer yargılarının oluşmasına yardım eder. Masallar, hikâyeler, destanlar, mâniler, ninniler, çocuk oyunları vb. edebî eserler, bireyin değerlere bakış açısını belirlerken beraberinde toplumun da değer yargılarını oluşturmaktadır (Aral, 2008).

2.6. Hikâye

Edebî eserlerin okunmak için belli bir hedef kitlesi ve hedefteki o kitleye yönelik kazandırmak istediği duygu, düşünce ya da bir mesaj vardır. Belirli bir amaç doğrultusunda oluşturulan sözlü ve yazılı bu eserler, geçmişten günümüze toplumdaki birçok insanın dikkatini çekmeyi başarmıştır. Hikâye türü altında oluşturulan eserlerin de toplumsal hafıza konusunda etkin bir rol üstlendiği bilinmektedir. Hikâye, insanlar arası iletişimde sıkça kullanılan bir yol olup sosyalleşmenin bir parçası olarak da görülmektedir. Hikâyede paylaşımın yanında, etkileşimde bulunmak gibi birden çok kişinin birlikte ya da karşılıklı eylemde bulunma eğilimi de söz konusudur. Ayrıca bu anlatı yöntemi eğitimcilerin sıklıkla başvurduğu bir yöntem olup karmaşık olan bilgi, fikir ve kavramları daha iyi açıklamak için tercih edilen bir yoldur (Yılmaz vd., 2017).

Hikâye ile anlatma, eğitimin değişmeyen ve eskimeyen öğretim yöntemlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Bu öğretim yöntemi ilköğretim çağındaki çocukların hayatında geniş bir yer tutmaktadır. İlkokul 4. ve 5. sınıfta okuyan çocuklar, masal çağı sonrasında gerçeklikle ilişkili metinlere ilgi duyar. Hikâye ve romanlarda yer alan yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olay ve durumları anlatan edebî ürünler, 8-10 yaş sonrası çocukların ilgiyle okudukları cinstendir (Şimşek, 2007). Bir amaç ekseninde oluşturulan hikâyeler de içerisinde barındırdığı fikir ve düşüncelerle somut işlemler dönemindeki çocukların dünyasında büyük bir yer edinirler. Hikâye sanatı (öykü), çocukların somut işlemler dönemlerinde ilgi gösterip yöneldikleri yazı türüdür (Güleryüz, 2003).

TDK'ye (2011, s. 1100) göre “gerçek ya da tasarlanmış (kurmaca) olayları yazılı veyahut sözlü olarak anlatan tür”, hikâye (öykü) denilirken Kolcu hikâyeyi, gerçekte var olan veya gerçekleşmesi muhtemel olay ve insana has durum anlatılarını bildiren edebî tür (Kolcu, 2011) olarak tanımlar. Bu tanımlardan çıkarılacak ortak nokta; yazılı veya sözlü ifade edilen eserlerin, hikâyelerdeki gerçeğe uygunluk sayesinde kendisini çocuklara kolaylıkla okutup dikkatlerini çekmesi olarak gösterilebilir.

Çocuklara yönelik eğitici hikâyeler düzenli ve belli bir plan içerisinde yazılmaktadır. Hikâyeler karmaşık ifadeleri anlamlı, karışık bir olayı da basit bir biçimde somutlaştırır (Soydaş ve Yılmaz, 2016). Bu sayede hikâyeler çocuklara, hayatın içinden gelen tecrübe ve estetik duyguları; onların fazlaca vaktini almadan onları herhangi bir olumsuzlukla karşılaştırmadan örnekleme bakımından önemlidir. Ayrıca okuyucunun kafasını karıştıran birçok ayrıntı, hikâyelerde yer almayarak zamanın etkili kullanılmasını da sağlamaktadır. Merak unsurunun çocuğu doyuma ulaştıracak seviyede olması hikâyenin diğer önemli özelliklerinden birisidir.

Güleryüz hikâyenin belli başlı bazı özelliklerini şu şekilde ifade eder: Anlatım, akıcı ve sürükleyicidir, amaç bireyin güdülenmesi ve ilgisinin esere çekilmesidir. Eserlerde fazlalıklara ve abartı öge dizilişlerine yer verilmez (Güleryüz, 2003). Bu özellikler gelişim çağındaki çocukların ilgi alanına girmesi ve eğitimcilerin de bu anlatı türünü seçmesinde önemli bir sebep olmuştur. Öykücü anlatım somut işlemler dönemini yaşayan çocuklara bilginin aktarımını basitleştirerek karmaşık ifadeleri anlamlı hâle sokar. İçerisinde aynı cinsten birden çok öge barındıran olayı, estetik bir şekilde aktararak onların motivasyonları yanında daha anlamlı öğrenmelerini sağlar. Öğretmene düşen görev de en iyi materyal ve en uygun öğretim yöntemleri ile öğrencileri gerçek hayata hazırlamak kısaca yaşamsal öğrenmeleri sağlamaktır (Turgut ve Kışla, 2015).

Eğitimde önemli olan bir diğer husus da programlarda yer alan ve aşılacak istenen öğretilerin sınıfın tamamına benimsetilme hedefinin olmasıdır. Hikâyelerin etkileycilik ve çocuğu konuya bağlayıcılık özelliği de bu amaca hizmet etmesi bakımından önemlidir. Ders içerisindeki etkinliklerde farklı yöntemlerin uygulanması hem güdülenmeyi hem de derse katılımı arttırır. Hikâye anlatım yöntemi de bu yöntemlerden birisidir (Turgut ve Kışla, 2015).

Hikâyeci anlatımının eğitim çağındaki çocuklara şu şekilde özetlenebilir: Dil gelişimine yardımcı, kendini ifade edici, sosyalleşmelerine katkı sağlamanın yanında kelime

dağarcığını arttırıcı (Turgut ve Kışla, 2015), yetişmekte olan bireylere problem çözme, yaratıcı düşünce oluşturma, hayal gücünü ortaya çıkarma olanağını sağlar (Zembat ve Zülfikar, 2006) diye ifade edilmiştir. Ayrıca Demircioğlu *vd.* bu konuya ek olarak, hikâyeler ile öğretimin öğrencilerin duyuşsal yönlerine (tutum, his, duygu) hitap ettiğinden dolayı öğrenmelerin daha kalıcı ve daha anlamlı olacaktır (Demircioğlu *vd.*, 2006) demektedir.

Hikâyelerle oluşturulan etkinliklerde, örtük şekilde oluşturulan belli bir mesaj ve sebep-sonuç örgüsü, çocukların zihinlerinde rahatlıkla kendisine yer bulmaktadır. Bu yüzden hikâyelerle oluşturulan anlatılar, sınıf içerisinde rahatlık uygulanabilir. Bu ortamda öğrencileri etkinliklere istekle hazırlayan eğlendirici, ilgi çekici ve merak uyandıran hikâyelerdir (Demiroğlu *vd.*, 2006).

Öğrencilerin birden çok duyuşsal ve bilişsel özelliğini aynı anda ortaya çıkartarak etkili ve kalıcı öğrenmeye sağladığı bilinen hikâye etkinlikleri, öğretimin olduğu kadar toplumun yapı taşı olarak görülen değerleri benimsetilip gelecek nesillere aktarılmasında da önemli bir pay sahibidir. Ahlaki mirasımızın geçmiş zamanlardan günümüze aktarılmasında hikâyeler, tarihi olaylar ve biyografiler önemli rol oynamaktadır (Akbaş, 2004). Bu sayede geçmişten günümüze aktarılan tarihe mal olmuş kişi, değerli şahsiyetler ve tarihsel olay örneklerinin; çocuklarımızın benliğinde yer edinerek yaşamları önünde daima bir karşılaştırma aracı olarak kalması istenir. Bilgilendirici hikâyeler, temel anlamlı ve gerçek yaşam dayanaklı bir öğrenim oluşturmak için hikâyenin etkisini kullanmaktadır (Demiroğlu *vd.*, 2006). Hikâyeler bu yönüyle geçmişten günümüze ulaşan yazılı kaynakların içinde en ilgi çekenlerinden birisi olmuştur. Hatta kimi zaman da hikâyeler, toplumun ortak değerlerini yansıtan tezli çalışmaları içerisinde barındırarak bizlere bir başvuru kaynağı bilinmiştir. Toplumdaki kişilerin uymak zorunda olduğu kural, kaide ve davranış şekilleri olarak tanımlanabilen ahlak, o toplumun önde gelen değerleridir. Türk toplumunun değer esaslarını kıssalar, hikâyeler, şiirler, menkıbeler, masallar ve türküler olmak üzere ortaklaşa oluşturulan anonim eserlerde görebiliriz (Şener, 2013).

Günümüzde hikâye etkinlikleri birçok dersin içerisinde özellikle kullanılmaktadır. Bu yöntemi ders içerisinde aktif olarak kullanan bazı branşları, Türkçe, Kimya, Tıp, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Tarih, Fen Bilimleri, Biyoloji Eğitimi *vb.* olarak ifade edebiliriz (Turgut ve Kışla, 2015). Bu branşlardan Türkçe dersi hem hikâye türünü

içinde barındırması hem de değerler eğitimine uygulanabilecek malzeme zenginliği sebebiyle bu alanda kendisine önemli bir yer edinmiştir. Türkçe dersinin değer aktarımı bakımından çoğunlukla tercih edilmesinin bir sebebi de materyallerinin gayet elverişli olmasıdır. Bazen bir masal bazen bir hikâye, değerlerin arka planda anlatılması ve çocuğa iletilmesinde kilit rol oynayan materyallerdendir (Çapoğlu, 2014).

2.7. Dijital Hikâye

Günümüzde 20. yy. için “bilgi çağı” (enformasyon) tabiri kullanılırken 21. yy. için ise insanlar arası “iletişim çağı” tabiri kullanılmaktadır. 20. yy. bilim ve teknolojisindeki hızlı değişim ve dönüşümler, 21. yy. insanının yaşamını belli bir oranda kolaylaştırırken bazı yönlerden de insanları çeşitli olumsuzluklarla karşı karşıya bırakmıştır. Teknolojik gelişmelerin hızı, sosyoekonomik gelişmelerden daha çok olduğu zamanlarda insana has değerlerde yok olma tehlikesi baş gösterir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu tehlikeli durumdan bir ülkenin sosyal yapısı kadar o ülkenin eğitim kurumları, aileler ve en önemlisi de geleceği inşa etmesi istenen çocukların da etkileneceği aşikârdır.

Teknolojik imkânların hayatın her alanında kullanılmaya başlanması, insanlara, başı ve sonu belli olmayan dijital bir süreç sunmaktadır. “Özellikle model oluşturma sürecinde çocuklar kitle iletişiminde çağ atlanmasına sebep olan televizyon ve Web 2.0 teknolojileri sayesinde seyrettikleri, okudukları ve çevresinden öğrendikleri ile özdeşim kurarlar. Dizi ve filmlerin başrol oyuncusu, televizyon programlarındaki sunucular, sanatçılar ve futbolcuların karakter ve kişilikleri yetişmekte olan çocuklara örnek olup olumlu ya da olumsuz yönleriyle onlara model olurlar” (Karakuş, 2015, s. 264). Web 2.0 teknolojisiyle ürünü internet ağı paylaşımları da bu yönetimi zor platforma örnektir.

Bu kapsamı çok geniş alanın nasıl yönetileceği konusunda fikir ve tartışmalar daha çok üniversiteler ile eğitim kurumlarına bırakılmıştır. “Yapılan çalışmalar sonucunda sosyal ağlar olarak kabul gören internet medyasında; video, fotoğraf ve infografikler gibi paylaşımlar bireylerin zihinlerinde daha öğretici olmaktadır. Ortaya çıkan yeniliklerin tanıtımında, ürün alım-satımında ve bilişsel öğretimlerde bilgi sunmak yerine dijital görselliğin azami yarar sağladığı aşikârdır” (Soydaş ve Yılmaz, 2016, s. 1119). Bu yüzden dijital materyaller sürecinde sürekli araştırmalar yapan eğitim camiası için de teknolojik yeniliklerin kullanmak en önemlisi de bu alanın yönetiminde söz sahibi olmak zorunluluk hâline gelmiştir. Dijital çağa rehberlik etmek görevinde olan eğitim kurumları, dijital devrimleri değişim olarak kabul eden yapıların başında gelir. Bu

sayede sorgulayıcı, bilgiyi yapılandıran ve araştırmacı bireylerin eğitim camiası içinden çıkması gayet tabiidir (Balaman, 2016). Kuşkusuz çağın olumsuz etkilerini, en aza indirgeyerek donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin payı büyüktür ama eğitim tek başına yeterli değildir. Küreselleşme denilen zaman diliminin yönetimi, eğitim kurumları ve toplumun her kesiminin el ele vermesiyle sağlanmalı, eğitim programları bu gereksinimler çerçevesinde düzenlenmelidir. Burada başlıca problem kaçınılmaz alan diye tabir edilen “*dijital çağın nasıl yönetilip bireylerin eğitimine nasıl ve ne oranda yansıtılacağı*” olmalıdır.

Çağın getirdiği değişimleri eğitim yönünden düşünecek olursak; eğitimin güncelliğini koruması için modern yaklaşımları kabul etmek gerekir (Balaman, 2016). Günümüz Türkiye’inde eğitim anlayışı, çağa uygun yapılandırmacı/ oluşturmacı felsefesine dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dijital çağda gerektirdiği gibi girişimci, yaratıcı, sorun çözücü, bilgiyi zihninde yapılandırarak uygulayıcı öngörüsü yüksek eğitimci ve eğitimde güncel yaklaşımların gerekliliği önemlidir (Tunç ve Karadağ, 2013). Gelişmiş toplumlarda bireylere şekil veren onlara önemli derecede etki eden kuşkusuz ki eğitimcilerdir. Burada kastedilen amaç, hem çağı iyi okuyan eğitimcilere hem de çağdaş yaklaşımlara olan ihtiyaçtır. “Çağa entegrasyonunun sağlam bir şekilde gerçekleşmesi için teknolojinin bu faktörlerle iç içe olması şarttır” (Yılmaz vd., 2017, s. 1622). Yaklaşım boyutunda ise bireyden, özünde var olan yetiler vasıtasıyla bilgiyi ortaya çıkarıp onu geçmiş tecrübe ve inançlarıyla geliştirerek adeta yeniden keşfetmesi beklenmektedir.

Yapılandırmacı süreçte bireylerin yeni bilgileri ortaya koyarken çoğunlukla çağın getirdiği kaynaklara ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Öğrenci odaklı yaklaşımlar, bu süreçte birbirinden farklı materyal kullanımını talep etmekte ve bu kaynaklar boya kalemleri, kâğıtlar ve çalışma yapraklarından teknoloji kullanımına kadar çeşitlilik göstermektedir. Kısaca son yıllardaki eğitim-öğretim süreçlerinde, görsellik ve öğrenme ilişkisinin birbirine yaklaştığı görülmektedir (Arıkan, 2009).

Son yarım yüzyıldır zamanla eşdeğer değişen ve sürekli kullanılma sıklığı artan araç ile gereçlere “çoklu ortam aktiviteleri” denilmektedir. Çoklu ortam aktiviteleri, bilginin dinletilip izletilerek ve süreç içerisinde sunulup uygulanmasıyla bireye çoklu bakış açısına sağlayan bir iletişim yoludur (Aslan, Maden ve Durukan, 2010). Bu yeni iletişim yolunun bireye fayda sağlaması için birden çok beceriyle birlikte iç içe uygulanması

şarttır. Eğitim gören öğrencilerde arzu edilen davranışları geliştirilmesi için işitsel ve görsel yöntemlerin bir arada kullanılması gerekir (Güngördü, 2003). Bu çoklu ortam aktiviteleri sayesinde, görsel ve işitsel medya materyalleri çeşitli şekillerde birleşerek öğretime katkıda bulunurlar. Bu da öğrenciler için daha kolay ve eğlenceli öğrenmeler demektir (Aslan, Maden ve Durukan, 2010). Aynı durum sınıf teknolojilerinden yararlanan öğrenciler için de geçerlidir. “Sınıflarda teknoloji kullanımı, öğrencilere daha hızlı ve daha fazla kalıcı öğrenme şansı verir” (Gömlüksiz, 2004).

Güngördü bu araç ve gereçlerin öğretimdeki rollerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Dikkatleri çekerek öğrencileri güdüler,
- Öğrencileri sürekli aktif tutar,
- Duygusal tepkilere sebebiyet verir,
- Kavramları anlaşılır hâle getirerek somutlaştırır,
- Kavramları basitleştirerek anlaşılır hâle sokar,
- Zihin canlandırması ile bilginin alınıp düzenlenmesini sağlar (Güngördü, 2003).

Sistemantik ve planlı bir şekilde kullanıldığında, günümüz insanına faydalı olduğu kabul edilen bu araç ve gereçlerin eğitim kurumlarında kullanılması artık önemli bir ihtiyaçtır. Eğitim ve öğretimin her alanında kullanılmakta olan işitsel ve görsel araçların etkin olarak kullanılması artık bir zorunluluk ve hatta birden çok alanda (bilgisayar, mesleki eğitim, fen bilgisi öğretimi gibi) kabul edilebilir bir olgu olmuştur (Arıkan, 2009). Çoklu ortam aktivitelerinin, Türkçe dersinin işlenişinde faydalı olması muhtemeldir. Çünkü Türkçe dersi içeriğinde dört temel dil becerisi bu aktiviteleri destekler şekildedir. Öğretim ortamlarında birçok açıdan yararlı olan çoklu ortam aktiviteleri de Türkçe ders kitaplarında yer alan temalardaki metinlerin öğretiminde ve becerilerin kazandırılmasında dikkate alınmalıdır (Aslan, Maden ve Durukan, 2010). Teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli değişim yaşayan dünyada, sosyokültürel çevreye uyum için eğitimde güncel yaklaşımların gerekliliği şarttır (Tunç ve Karadağ, 2013). Yapılandırmacılık eğitim felsefesinin bir öğretim yöntemi olarak kabul gören DHA’da eğitim-öğretimde örnek bir model olan çağdaş yaklaşımlardan birisidir. Bu kavram, elektronik ve dijital alandaki farklılaşmalar sonucunda yeni, güncel bir olgu olarak

ortaya konulmuş ve eskiden var olan hikâye aktarma geleneğine, teknolojiyle yepyeni bir anlam kazandırmıştır (Turgut ve Kışla, 2015). Bugün dijital hikâye, günümüz eğitim sürecinin ihtiyaç duyduğu; işitsel-görsel çıktıları çözümleyebilen, yorumlayıp anlamlandırarak yeni ürünler ortaya koyabilecek, nitelikli bireylerin yetişmesinden pay sahibi olabileceği düşünülmektedir (Tunç ve Karadağ, 2013, s. 314).

Normann da dijital hikâyeyi eskiyle yeninin birleşimi olarak görmektedir: Dijital hikâye, eski hikâye aktarımı geleneği ile günümüz çoklu ortam aktivitelerinin birleşimi olarak ifade edilebilir (Normann, 2011). Balaman bu konuda geleneksel hikâyenin dijital ortam araçları ile yayınlanmasından bahseder: Dijital öyküleme; hikâyelerin birden çok becericiye hitap eden teknolojik araçlar vasıtasıyla dijital ortamda sunulmasıdır (Balaman, 2016). Tunç ve Karadağ, hikâyelerinde biçim değiştirerek çağa uyumlu hâle geldiğini şu şekilde ifade eder: Dijital öykülemeden yana kastedilen dijital dönüşüm yaşayan geleneksel hikâyeciliğimizin olduğunu bilmek gerekir (Tunç ve Karadağ, 2013).

Robin, dijital hikâyeyi, Gerçek ya da kurgusal yolla belirli bir amaç, bakış açısı ve konu üzerinde oluşturulan hikâyelerin; görüntü, ses ve video gibi çeşitli teknolojik araçlarla birleştirilerek sunulması (Robin, 2006) olarak ifade ederken, Turgut ve Kışla, dijital bir platformda resim, ses, grafik, müzik, fotoğraf ve bir metne bağlı anlatının ortaya konulma süreci (Turgut ve Kışla, 2015) olarak tanımlamaktadır.

Yapılan araştırmalar ve ifade edilen tanımlardan yola çıkacak olursak; dijital hikâye kavramının daha çok eğitimle iç içe olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim alanında ise dijital hikâyeye; teknolojiyle bütünleşmiş dijital bir alanda, sunucuya ortamın kontrolünü bırakarak onu aktifleştiren belleğindeki bilgiyi anlamlı bir biçimde yapılandırmasına fırsat veren ve bu sayede bireyin kendi kendisini deneme fırsatı bularak sahip olduğu bilgiyi pekiştirmesine imkân tanıyarak gerçek yaşama yaklaşma hissi uyandıran yaklaşım (Tunç ve Karadağ, 2013) denilebilir. Kısaca özne veya özne kadar etkin bir nesne grubu tarafından gerçek veya gerçek olmayan (kurmaca) bir olay ya da durumu, çoklu ortam materyalleri vasıtasıyla hedef kitlenin duyuları aracılığıyla daha iyi anlamlandıracağı şekilde hazırlanmış ürün olarak sunulması dijital hikâyenin tanımı sayılabilir.

DHA'ları yazılı ve sözlü anlatılardan güçlü kılan sebep çevresel kaynakları içeriğinde barındırması olarak görülmektedir. Dijital hikâyeyi değerli kılan, farklı medya araçlarını

birlikte kullanılabilme (İnceelli, 2005) ve tüm bu multimedya araçları ile de etkili iletişimin gücünü ortaya çıkarabilmesinden ileri gelmektedir (Tunç ve Karadağ, 2013).

Yapılan araştırmalarda güçlü ve etkili bir öğretim aracı olduğu çokça ifade edilen dijital hikâyenin ders içerisindeki zamanı etkin kullanma haricinde çeşitli amaçları vardır. DHA'lar; öğrencilere akademik başarılar kazandırma haricinde, dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünce ve derse yönelik istekliliğini arttırma konusunda çeşitli imkânlar sağlamaktadır (Karataş *vd.*, 2016). DHA öğretim sürecinde ele alınan konuyu, özetlemek, anlaşılır kılmak ve tartışmaların daha somut bir eksene oturtulması ve akılda yer edici hâl alması için hazırlanabilir (Saritepeci, 2017). Bu anlatı, günümüz derslerinde dijital neslin öğrencileri için, onlara dikkat, ilgi ve motivasyon sağlamanın yanında zengin içeriğe kütüphane ve internet dünyasından yararlanarak süreç sonunda bilişsel alanın basamaklarını fark ettirir (Robin, 2006).

DHA'lar birden çok yol izlenip hazırlanarak sunulabilir. Bunlardan ilki öğreticilerin oluşturduğu hikâyelerdir. Öğretmen tarafından oluşturulan dijital öyküler, ders içeriğinde yer alan herhangi bir konu hakkında hazırlanabilir. Burada amaç, soyut bir kavramı daha anlaşılır hâle getirmek ya da konu hakkındaki tartışmayı kolaylaştırmaktır (Robin, 2006). Eğitim yaklaşımlarının sürekli yenilediği bir dünyada öğretmenlerin de tüm bu gelişmeleri takip etmesi ve ders içeriğini de öğrencilerin ilgi duyduğu teknolojik ürünler ile süslemesi gereklidir. DHA'lar, sınıf etkinliklerinde öğretmenlere fayda sağlayan güçlü bir araçtır (Robin, 2006). Öğretmenlerin eğitim alanındaki yeni teknik ve yöntemleri öğrencilere rehberlik etmek açısından sürekli takip etmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları eğitim alanında var olan değişikliklere uyum sağlamalı özellikle de öğrenci merkezli uygulamaları iyi derecede öğrenmelidir. Öğretmen ve öğrencileri gözlem ve değerlendirme yöntemiyle elde edilen araştırma sonuçlarına göre, görsel araçların edebiyat dersleri için hem olumlu ortam oluşturup hem de akademik başarıya katkı sağladığı anlaşılmıştır (Arıkan, 2009). Öğretmen, bilişim teknolojilerini sınıf ortamında uygulayarak, etkileşimli bir ortam oluşturabilir, eğitimi eğlenceli ve zevkli bir hâle getirebilir (Turgut ve Kışla, 2015). Giriş yapılacak konuya başlamadan önce kapsam ve içerik hakkında kısa ve özet bilgileri görseller ile desteklemek faydalı olabilir. Öğretim aracı olarak öğretmenler, önceden oluşturdukları dijital hikâyeler ile belirli bir çerçeve çizmenin yanında onlara yeni fikirleri iletirken onların dikkatini çekme artısına sahiptirler (Robin, 2008). Karartılmış bir ortamda ışıldak yardımıyla

beyaz bir zemin üzerine yansıtılarak yayınlanan slayt gösterileri de bahse konu düşünce hakkında da özet bir çerçeve çizme işlemi materyallere örnek verilebilir.

Dijital hikâye yapılandırma öğrenme kapsamında öğrenciler tarafından bireysel ya da işbirlikli öğrenme şeklinde de oluşturulabilir. Çağın gereklilikleri doğrultusunda ihtiyaçları karşılayabilen öğretimde yeni yaklaşım ve özellikle öğretim ortamlarında öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yaklaşımlardan biri olarak dijital öyküleme yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır (Tunç ve Karadağ, 2013). Öğrencilerin kendi hikâyelerini bir öğretici her aşamada planlaması yapılandırma anlayışa daha uygundur. Bu durum onlara birçok beceriyi bizzat kendisinin keşfetmesini sağlar. DHA'lar, kendi hikâyelerini anlatmayı öğrenen öğrenciler için güçlü bir araç olup onlara soru sormayı, fikirlerini organize etmeyi ve düşüncelerini ortaya koyarak iletişimlerini geliştirme imkânı sağlar. Buna artı olarak hikâyelerini internet ortamında yayınladığında, teknoloji, görsel ve medya okuryazarlığı yanında çalışmalarını akranları ile paylaşma, sosyal öğrenme ve duyuşal zekâ kazanımına sahip olurlarken kendi ve arkadaşlarının çalışmalarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilirler (Robin, 2006). Günümüz öğrencisinin teknoloji ile iç içe olduğu bilinen bir gerçekliktir. Bu nedenle öğrencilerin ilgisini çektiği belirtilen dijital hikâye etkinliğinin sınıf içi etkinliklerinde daha çok kullanım alanı bulması öğrenime katkı sunacaktır (Karataş vd. 2016). Dijital hikâyenin pedagojik ve teknik açıdan da öğrencilere faydası çoktur. Pedagojik açıdan, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, problem çözme ve öğrenci ve öğretmenin birlikte öğrenimi varken tekniksel açıdan kamera, bilgisayar, mikrofon ve dijital hikâye yazılımlarını aktif olarak kullanılması ifade edilebilir (Robin, 2008).

Eğitimde dijital hikâyenin artıları şu şekilde özetlenebilir: Dijital öyküleme ile öğrencilerin araştırma, problem çözme, kendilerini tam olarak ifade etme ve iletişim becerilerinin geliştiği görülürken; bilgi, fikir, yeni ürünlere yönelik hayal güçlerine de katkı sunduğu ifade edilmektedir (Tunç ve Karadağ, 2013, s. 313). Dijital öykülemeye var olan görsel, yazılı ve işitsel iletişim sayesinde anlatı daha gerçekçi ve canlı; iletilmek istenen mesaj da daha kalıcı hâle gelmektedir (Balaman, 2016). Öğretmen adaylarının birçoğu, sınıf içerisinde dijital hikâye ile oluşturulan etkinliklerin, öğrencilere yaratıcı düşünce ve motivasyon konusunda olumlu etki yapacağını düşünmektedir (Karataş vd., 2016). DHA kapsamında bireysel ya da birlikte hazırladıkları hikâyeleri sadeleştirerek senaryo hâline getiren öğrenciler, bu basamakta

yansıtma, özetleme ve bu kapsamda sınıf ortamında yapılan tartışmalar ile de arkadaşlarının ürünlerini yorumlama ve değerlendirme imkânı bularak bilişsel alan basamaklarını uygulama fırsatı elde etmiş olurlar. Elde edilen bulgular da Sosyal Bilgiler dersi açısından DHA'ların yansıtıcı düşünce becerisini geliştirdiğini göstermektedir (Saritepeci, 2017).

Robin (2006) DHA'ların öğrencilere sağladığı becerileri şu şekilde ifade etmektedir:

- Araştırma: Hikâye konusunu bulma ve analiz etme,
- Yazma: Belli bakış açısı ile senaryoyu oluşturma,
- Organizasyon: Proje ve projede kullanılacak materyalleri tespit etme,
- Teknoloji: Dijital kameralar ve mikrofon gibi araçları kullanıp program yazılımlarını kullanma,
- Sunum: Hikâyeyi hedef kitleye etkili bir biçimde sunma,
- Röportaj: Röportaj soruları için araştırma yapma,
- Kişiler Arası: Bireysel veya grupla birlikte işbirlikli öğrenme,
- Problem Çözme: Projenin tüm aşamalarında ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik doğru kararlar verme,
- Değerlendirme: Kendi ve diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme becerileridir.

Tablo 2: Dijital Hikâyenin Yedi Süreci (Robin, 2006).

1. Bakış Açısı:	Yazarın konuya bakış açısı nedir?
2. Dramatik / Ters köşe bir soru:	Cevaplanmasıyla hikâyenin sonunda insanların merakını giderecek bir soru.
3. Duygusal İçerik:	İzleyeni hikâyeye bağlamayı amaçlayan fikir, düşünce ve anlatılar
4. Seslendirme Materyali / Aracı:	Hikâyenin konusuna göre kişisel ses tonu etkileyciliği arttırmak.
5. Müziğin Gücü:	Hikâyenin konusuna göre anlatıyı güçlendirmek için kullanılan fon müziği.
6. Hikâyenin özünü verme, sadeleştirme / basitleştirme / özet:	Sadece gereken sayıda kelime, anlatı kullanma, ayrıntılardan kaçınma
7. Hikâyenin hızı:	Oluşturulan hikâye türüne göre ritmi / hızı ayarlama

Eğitimde dijital hikâyenin artıları olduğu kadar dikkate alınması gereken bazı olumsuz yanları ve zorlukları vardır. Örnekeleyecek olursak, eğitimde salt bilgi gerektiren konuların ya da matematik işlemlerinin dijital hikâye öğretilme imkânı yoktur. Benzer

bir yaklaşımla dijital hikâyelerin ders içerisinde sürekli kullanılması bu anlatıyı olağan hâle getirir, sıradanlaştırır ve eğitimsel dikkatleri üzerinden çekebileceği söylenebilir. Eğitimcilerin, DHA'ları bir öğretim materyali olarak geliştirmeleri için teknolojik bilgiye sahip kendi alanlarının uzmanı olması gereklidir. Bunlardan birisinin olmaması bu materyallerin istenen etkiyi oluşturmasını engelleyecektir (Yılmaz *vd.*, 2017). Ayrıca hikâyede kullanılacak görseller ve müziklerin telif hakları da önemli bir konudur. Dijital hikâyenin oluşturulma sırasında harcanan zaman yazılı metinlere harcanan zamandan daha fazladır.

Dijital hikâyenin köken bakımından Batı kaynaklı olup bu kavramı ortaya çıkaran kurucuları da eğitimcilerdir. Dijital hikâye fikri 1980'lerin sonlarında Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından ortaya atılmıştır. Aynı zamanda adı geçen eğitimciler tarafından California'da kurulan ve kamu yararına çalışan Dijital Hikâye Anlatı Merkezi (CDS- Center for Digital Storytelling), 1990 yılından beri dijital hikâyenin tanıtımına ve bu alanda çalışma yapmak isteyen insanlara hizmet vermektedir (Robin, 2008). Ayrıca Houston Üniversitesi'nde çalışan R. Robin Bernard bu alana yönelik öncü çalışmaları olan ünlüdür. 2004 yılından sonra insanların kullanımına sunulan Web 2.0 teknoloji sayesinde sıradan insanlar kendi videoları üretip paylaşabildi. Bu zaman dilimi sosyal medyanın ortaya çıkışıyla denk bir zamana gelmesi bakımından önemlidir. Ülkemizde DHA'lar üzerinde yapılan çalışmalarında sosyal medyanın çıkış zamanı sonrasında olduğu ifade edilebilir.

Dijital hikâyenin kullanım alanları eğitim başta olmak üzere çok çeşitlidir. Dijital hikâye tıp, tarih, iletişim gibi birbirinden farklı alanlarla ve yoğunlukla eğitim alanında kullanılmaktadır (Yılmaz *vd.*, 2017). Eğitimciler, teknolojiden sanata, fenden matematiğe ve tıp, biyoloji eğitimi gibi görsel yoğunlukların öğretilmesi gereken konularda öğrencilerine hem bilgi hem de gösteride bulunmak için dijital hikâyeleri kullanabilirler (Robin, 2008).

Dijital hikâyeler birden çok türde ve farklı amaçlarla hazırlanabilir. Kişilerin hayatında önemli gördüğü anları anlattığı kişisel hikâyeler, tarihi anlamamızı kolaylaştırıcı tarihi hikâyeler ve kişileri bir konu hakkında bilgilendirme, öğretim amaçlı oluşturulan hikâyeler olmak üzere üçe ayrılabilir (Robin, 2006). Eğitim dışında kullanılan dijital hikâyelerin büyük çoğunluğunu kişisel anlatıları oluşturmaktadır (Robin, 2008). Günümüz teknolojisiyle birlikte bizlere birçok açıdan faydalı olduğu anlaşılan DHA'lar,

kuşaklar arasındaki açıklığı da yakınlaştırmak adına önemli bir işlev görebilir. Hikâyeyi dedesinden dinleyen bir torun teknolojik materyaller ile ona ilgi çekici bir duruma getirebilir. Aynı durum bazı derslerin içeriğinde yer alan değerlerin öğretilmesinde de kullanılabilir. Bu durum da dijital hikâyenin istenmesi hâlinde birçok şekilde kullanılabilmesine örnek teşkil etmektedir.

2.8. Yapılan Araştırmalar

Tabak'ın (2017) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı” adlı doktora çalışmasında; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâyeyi kullanarak öğrencilerin metin okuma sürecinde karşılaştığı problemleri çözmeyi amaçladığı anlaşılmıştır. On dört hafta süren araştırmaya 19 katılımcı katılmış, uygulamada sekiz dijital hikâye kullanılırken veriler; gözlem, doküman, görüşmeler, araştırma günlük ve ses kayıtları ile elde edilmiş, araştırma sonucundaysa dijital hikâyelerin öğrencilere ön bilgi ve metne bakış açısı kazandırarak materyali bol bir sınıf ortamı oluşturduğu, ayrıca öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metne çektiği, hatırdaki kalıcılığı arttırdığı belirtilmiştir.

Ulum (2017) “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Konularında Dijital Öykü Hazırlama Deneyimleri” adlı yüksek lisans çalışmasında; Adana ilindeki bir ortaokulda, 7. sınıfta okuyan yirmi üç öğrenciye yönelik sekiz haftalık bir durum çalışması uyguladığı anlaşılmış, uygulamada yarı yapılandırılmış görüşme, açık uçlu anket soruları ve öğrenci dijital hikâye ürünleri verileri elde edilmiş; araştırma sonucunda, öğrencilerin hikâye yazım aşaması ve hikâye panosu oluşturma süreçlerinde zorlanmadığı aksine mutlu ve istekli oldukları olumlu görüş olarak belirtilirken programın kullanımını bilmeme ve dijital hikâye oluşturma sırasında seslerini kaydetme konusunda sıkıntı yaşandığı belirtilmiştir. Görüşme analiz sonuçlarına göre de dijital hikâye ile konuları daha iyi öğrendikleri, elde edilen bilgilerin zihinde daha kalıcı olacağını düşündüklerini ve araştırma becerilerini geliştirdiklerini ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Başdaş'ın (2017) “Drama Temelli Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında; Aydın ilinde yer alan bir devlet anaokulunda, on bir hafta boyunca, kırk sekiz öğrenciye yönelik yarı deneysel bir araştırma modeli ile çalışma olan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ni deney ve kontrol olarak iki grup hâlinde

uyguladığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda, ölçekten çıkan sonuçlara göre uygulamada (deney) grubu verilerinde anlamlı bir fark bulunduğunu; bunlara ek olarak, ölçeğin dokuz alt grubunun altısında deney grubu yönünden anlamlı fark olduğunu için de ise anlamlı bir bulunmadığını belirtmiştir.

Büyükcengiz'in (2017) "Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi" adlı çalışmasıyla Antalya ilinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören altmış (60) öğrenciye yönelik, "Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş Başarı Testi" ve "Bilimsel Süreç Beceri Testi"ni ön test son test grupları şeklinde uygulayarak dijital hikâyenin ortaokul fen bilimleri dersi öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına yönelik etkisini incelediği anlaşılmış olup araştırma sonucunda; dijital hikâyenin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarı ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini ayrıca derse yönelik olumlu tutum sağladığını ifade etmiştir.

Yılmaz vd. (2017) "Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikâye Geliştirme Aşamalarının Ve Araçlarının İncelenmesi" adlı makalesinde; DHA'ları oluşturan aşamalardan bahsederek bunları, öykü yazma, öykü metni senaryo hâline getirme, öykü tahtası oluşturma, çoklu ortam araçları kullanımı, dijital öykülemeyi oluşturarak paylaşım gibi bölümlere ayırdığı anlaşılmış, ayrıca dijital anlatıya ait 7 bileşen olduğunu ve bunların bakış açısı, ilginç bir soru, duyuşsal içerik, güzel seslendirme, hikâye fon müziği, yalın içerik, zaman ve anlatım tasarrufu ve anlatının hızı olarak sıralar. Çalışmadaki amaç, dijital hikâye aşamalarını, literatürde öne çıkan çalışmalar ve bu oluşturulma sürecinde kullanılacak araç ve yazılımlar eşliğinde ortaya koymak; öğretmenler, içerik geliştiriciler ve öğrencilere DHA'lar konusunda yol göstermek olarak belirtilmiştir.

Saritepeci'nin (2017) "Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikâye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma" adlı makale araştırmasıyla DHA'ların ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Yarı deneysel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada deney ve kontrol grubunu yedinci sınıf öğrencilerinden 68 kişi oluşturmuş; deney grubuna DHA'lar uygulanırken kontrol grubuna inceleme-araştırma etkinlikleri uygulanmıştır. Yansıtıcı düşünme ölçeğinin ön test- son test olarak uygulandığı çalışma sonucunda; deney grubu veri analizinde anlamlı fark bulunmuş, DHA'ların öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır.

Özer'in (2016) "Dijital Hikâye Anlatımının Kelime Öğrenme ve Akılda Tutmadaki Rolü: Harran Üniversitesi'nde Bir Durum Çalışması" adlı yüksek lisans araştırmasında; Harran Üniversitesinde öğrenim gören yirmi üç lisans öğrencisine yönelik yapılan uygulama ile DHA'ların akılda tutma ve kelime üzerindeki rolünü ortaya çıkarma amaçlandığı anlaşılmış, araştırma sonucunda; DHA'ların kelime öğretiminde etkili ve değerli bir yöntem olabileceğini ifade ettiği görülmüştür.

Karataş *vd.* (2016) "Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri" adlı makale çalışmasıyla; Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören sekiz öğretmen adayının DHA'ların kullanılmasına yönelik görüşleri açık uçlu anket çalışması aracılığıyla alınmış, araştırma sonucunda; DHA'ların öğretim hayatında öğrenci katılımını sağlama ve yaratıcı düşünme becerisi geliştirme açısından birçok eğitsel artısının olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, DHA'ları öğretmenlik hayatında kullanacaklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Balaman'ın (2016) "Dijital Öykülemenin Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Değer Yargılarına Etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği" adlı makale çalışmasıyla dijital öyküleme anlatısının üniversite öğrencilerinin demokratik değerleri üzerine etkisi incelediği anlaşılmıştır. Çalışma, Kırıkhan Meslek Yüksekokulunda okuyan elli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin ön test son test gruplarına ayrılmasıyla oluşturulmuş, çalışmada nicel verilerin ortaya çıkarılmasında betimsel analiz yöntemi kullanıldığı ve çalışma sonucunda bu dijital öykü anlatı yönteminin üniversitede okuyan öğrencilerin demokratik değer yargılarını çok az derecede etkilediğini ifade edilmiştir.

Soydaş ve Yılmaz (2016) "Yeni Medya Ortamlarında İçerik Oluşturma Aracı Olarak Dijital / Görsel Hikâyecilik Anlatımı" adlı makale çalışmasıyla; sosyal medya ağlarında dijital öyküleme içeriği oluşturma materyalleri olan görsel (video, fotoğraf ve infografik) kullanımının gerek eğitimde gerek sosyal medya ağlarında gerekse pazarlamada nasıl faydalandığına dair belge ve doküman incelemesi yoluyla ele alınmıştır.

Kocaman Karoğlu (2016) "Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri" adlı makale çalışmasında; sınıf etkinliği çerçevesinde, özel bir anaokulunda görev yapan üç öğretmen ve on yedi öğrencinin DHA süreci ve bu süreçte başlarından geçen deneyimler anlatılmıştır. Çalışma sonucuna göre; öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan öğrencilere somut deneyimler kazandıran

DHA'ları olumlu buldukları buna rağmen süreçte teknolojik ve teorik bilgi eksikliğinden kaynaklı güçlükler olduğunu ifade etmiş, velilerin bilgilendirilmesi, donanımsal yeterlilik ve dijital hikâye seminerleri oluşturulması gibi önerilerde de buldukları anlaşılmıştır.

Yürük'ün (2015) "Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı Ve Tutumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında; yeni bir yöntem olarak kabul gören dijital hikâyenin öğrencilere değer kazandırılmasındaki rolü incelenmiştir. Elazığ ilinde bir tanesi değerler öğretimi uygulayan okul ve diğeri uygulamayan okuldan olmak üzere toplamda iki yüz altmış beş öğrenciye yönelik yarı deneysel araştırma modeli kullanılarak yapılan çalışmayla seçilen dört değeri (sorumluluk, misafirperverlik, hoşgörü, yardımseverlik) içeren dijital hikâyeler haftalık temalar hâlinde uygulanmış, uygulama sonucunda; değerler eğitimi uygulanan okulda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı, değerler eğitimi uygulamayan okulun test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ciğerci'nin (2015) "İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması" adlı çalışmasında; 2014-2015 öğretim yılında Eskişehir ilinde bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerine uyguladığı ve Türkçe dersindeki dinleme becerilerinin gelişiminde DHA'ların etkisini ölçmeyi amaçladığı anlaşılmıştır. Karma yöntem kullandığı araştırmasında hazırladığı dört dijital hikâye ve bu hikâyelere dayalı ders planlarına uygun olarak sekiz hafta süren uygulama ile Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımına dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirip onlara olumlu tutumlar sağladığını böylece derse katılımların arttığını ifade etmiştir. Ayrıca Ciğerci, konuşma alanındaki etkinliklerde ise yeterli bir gelişme sağlanamadığını da belirtmiştir.

Turgut ve Kışla (2015) "Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması" adlı makalesinde; 2007-2014 yılları arasındaki yayınlanan 21 teknoloji destekli öykü anlatım yöntemini örnek seçen çalışmayı, doküman incelemesi yöntemiyle incelediği anlaşılmış, araştırma sonucu, dijital hikâye alanında araştırma yapmak isteyenlere bilgi ve rehberlik edecek bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Kaya (2014) "Yabancı Dil Öğretiminde (Almanca) Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Araştırılması: Lise Öğrencileriyle Eylem Araştırması" adlı yüksek lisans çalışmasıyla eylem araştırması ile elde ettiği veriler ışığında, Web 2.0 teknoloji araçlarının eğitimde

önemli yere sahip olup bunlardan birinin de DHA materyalleri olduğunu ifade etmiş, DHA'ların, öğrencilerin teknolojik ve yabancı dil bilgilerini geliştirdiği, onların motivasyonlarını arttırdığı ve işbirlikli eğitimi fırsat verdiğini belirtmiştir.

Tunç ve Karadağ'ın (2013) "Postmodernden Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme" adlı makale çalışmasıyla; 21.yy dijital ve iletişim çağına uygun bir eğitim sisteminin, girişimci, yapıcı, aktif, sorun çözücü, hızla gelişen dünyayı izleyebilen ileri görüşlü eğitimci ile bilgiyi yapılandırıcı ve uygulayıcı bireylerin yeni bir yaklaşım olan DHA'lar ile bu ivmeyi yakalayabileceğinden bahsedilmiş; ek olarak bu anlatı türünün aktif ve işbirlikçi bir öğrenme sağlayarak bireysel farklılıkları da dikkate aldığı güçlü ve akılda kalıcı bir öğrenme aracı olarak çoklu ortam gereçlerini de eğitime dâhil eden bir yöntem olduğu da ifade edilmiştir.

Normann (2011) "Digital Storytelling In Second Language Learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning" (İkinci Dil Öğreniminde Dijital Öykü: Öğrencilerin öğrenme potansiyeline yansımaları üzerine nitel bir çalışma) adlı yüksek lisans çalışmasındaki amacının; ortaokullarda ikinci bir dil öğrenmek isteyen öğrencilerin öğrenme esnasındaki potansiyellerini DHA'lar ile ortaya koymak olduğunu belirtirken verileri yarı yapılandırılmış görüşme, anket ve tutulan çeşitli kayıtlardan elde ettiğini ifade etmiştir. Normann araştırma sonucunda, dijital DHA'ların herkese hitap eden bir etkinlik olarak gördüğünü belirtirken dijital hikâyenin bireylerin hem yazılı ve hem de teknoloji kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik fayda sağlayabileceğini ve bu anlatının akademik açıdan öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı yeni teknolojilerin kullanımı esnasında erkek ve kız çocukları arasında kimi farklılıklar gözlediğini belirtse de öğrencilerin büyük çoğunluğunun DHA'ları işbirlikli öğrenme esnasında aktif olarak görev aldığını ve bu çalışmanın metin bağlamsallaştırma sürecinde büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Aslan vd. (2010) "Çoklu Ortam Aktiviteleriyle Metin Öğretimine Bir Model (Fabl Örneği)" adlı makale çalışmasıyla La Fontaine'den alıntı fabl olan 'Tavşanla Kurbağalar' adlı metin aracılığıyla; sürece dayalı öğrenmenin araç, gereç ve teknikleri eğitimcilerin hizmetine sunduğunu bu sayede teknolojik materyallerin öğrencilerde dil öğrenimine yardımcı, kelime dağarcığını arttırma, temel dil becerilerini geliştirme, öğretim açısından daha kalıcı ve daha zevkli bir aktivite olduğunu vurgulanmış,

makalede ayrıca anlatıya hazırlık, okuduğunu anlama, sözcük kazanımı ve yazım çalışmaları da yer almıştır.

Arıkan'ın (2009) "Edebiyat Öğretiminde Görsel Araç Kullanımı: Kısa Öykü Örneği" adlı makale çalışmasıyla görsel araçlarla işlenen edebiyat dersinin süreç ve sonuçlarını ortaya çıkarmak istediği anlaşılmış, görsel olarak yansıtılan kısa bir öykü aracılığıyla okuma öncesi ve sonrası etkinlikleri ve edebi kavram ve dönemler öğrencilere görsel olarak yansıtılmış, öğrencilerin izlenim ve değerlendirmeleri açık uçlu sorular vasıtasıyla elde edilmiştir. Yazılı yoklama sonuçları ile bu uygulanan sınav ortalamaları karşılaştırılmış, aralarında görsel araç kullanımı yapılan ders anlatımı lehine büyük bir fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak görsel materyaller ile desteklenen edebiyat derslerinin öğrenci başarısını artırıp sınıf ortam ve düzenine katkı sağladığı anlaşılmıştır.

Robin (2006) "The Educational Uses of Digital Storytelling" (Dijital Hikâyenin Eğitimde Kullanımı) adlı makalesiyle dijital hikâye kavramının nereden geldiğini, ne olduğuna dair bir genel tanımından bahsederken bu yöntemin öğretimde nasıl kullanılabileceğini ve kendi dijital öykülerini yazmayı isteyen öğrencilerin yazma becerilerini nasıl geliştireceklerine yönelik açıklamalar ile makalenin alan araştırması yaptığı anlaşılmaktadır. Makalede ayrıca eğitimcilere sınıf içerisinde dijital hikâyeyi hangi araçları nasıl kullanabilecekleri hakkında bilgi sunulurken bu anlatıyı oluştururken oluşabilecek güçlükler, dijital hikâyede önemli noktalardan bahsedildiği anlaşılmaktadır.

İşcan'ın (2005) "*Çoklu Ortam Aktiviteleriyle "Bir Kavak Ve İnsanlar" Adlı Kısa Hikâye'nin Öğretimi*" adlı makale çalışmasıyla çoklu ortam aktivitelerinin dil becerileri ve kelime arttırıcı özellikleri üzerinde durmuş, dil öğretimini eğitici ve öğrenci yönünden daha kalıcı ve zevkli hâle getirdiğini ifade ettiği bu aktivitedeki çıkarımları Haldun Taner'e ait "Bir Kavak ve İnsanlar" adlı öyküsü aracılığıyla elde ettiğini ifade etmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında yapılan çalışmalara yönelik bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. “Karma araştırma nitel ve nicel araştırmaların veya paradigmalardan birini içeren bir araştırmadır” (Johnson ve Christensen, 2008; *akt.* Kırıl ve Kırıl, 2011, s. 297). “Karma araştırma ile kastedilen, nitel araştırmalar ile daha çok örgütsel araştırmalarda bir deneyimi paylaşmak veya konu hakkında bilgi toplamak, toplanan verileri açıklamak ve nicel bulguları netleştirmek ve katılımcılardan elde edilmiş olan verilerin farklı boyutlarını keşfetmek amacıyla her iki yöntemin birlikte kullanılmasıdır” (Kırıl ve Kırıl, 2011, s. 297). Karma yöntem, günümüzde bilimsel güvenilirlik açısından çokça tercih edilmektedir. “Karma araştırmanın pek çok güçlü tarafı yanında zayıf tarafları da bulunmaktadır. Ancak görece en güçlü tarafı nitel ve nicel paradigmanın her ikisinin kullanımının birinin eksik kaldığı noktada diğeri tarafından bu eksikliğin giderilmesi ve daha etkili sonuçlara ulaşılabilmenin sağlanmasıdır” (Kırıl ve Kırıl, 2011, s. 298).

Çalışmanın nitel araştırma boyutunda, Açık Uçlu Anket Çalışması; nicel araştırma boyutunda ise TDÖ ve “Dostluk Güzel Şey” adlı okuma parçasının içinde cevaplandırılan DFT kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda; durum araştırması kullanılarak literatürde değerler eğitimi ve dijital hikâyeye kaynaklık eden eserler taranmış olup konu kapsamlı bir şekilde ele alınarak bu bilgilerle oluşturulan nicel araştırma teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilere yönelik “Açık Uçlu Anket Çalışması” uygulanarak öğrencilerin araştırılan probleme yönelik algı ve farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. “Açık uçlu sorular, katılımcılardan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir” (Büyüköztürk vd., 2014, s. 127).

Araştırmanın nicel boyutunda ilk olarak öğrencilerde var olan değer duyarlılığını ölçmek için özgün olarak hazırlanan TDÖ ve “Dostluk Güzel Şey” adlı okuma parçasının içinde cevaplanan DFT “ön test tekniği” ile deneysel araştırma modeli uygulanmış, daha sonra öğretim programlarında belirtilen altı değer (Bilimsellik, Duyarlılık(Kültürel Mirasa), Sorumluluk, Yardımlaşma, Saygı ve Çalışkanlık) ışığında hazırlanan altı dijital hikâye ile de öğrencilerde var olan değer bilincine ek, değer kazanımı ya da değer farkındalığı oluşup oluşmadığı “son test tekniği” ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. “Ön test – son test denkleştirilmemiş gruplu desen olarak da bilinen bu desenin denkleştirilmemiş son test deseninden farkı, deneklerin uygulama öncesinde de bağımlı değişkene ait ölçümlerin elde edilmesidir” (Büyüköztürk *vd.*, 2014, s. 203).

3.2. Katılımcılar / Araştırma Grubu

Bu araştırmadaki katılımcılar, araştırmacı, uzmanlar(1 ortaokul öğretmeni, 1 eğitim bilimleri ve 1 Türkçe eğitimi uzmanı) ve Kayseri ili Melikgazi ilçesinde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir ortaokulda öğrenim gören 6-H ve 6-G sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. 6-H şubesi araştırmanın deney gurubunu, 6-G şubesi de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısının üç şekilde teşekkül ettiği görülmüştür: TDÖ’de toplam 47 öğrenci (*kontrol: 26; deney: 21*), DFT 48 öğrenciden (*kontrol: 27; deney: 21*) ve Açık Uçlu Anket Çalışması’nda 20 öğrenci yer almıştır.

3.3. Araçlar

Araştırmada en doğru sonuçları ortaya koymak ve ulaşılan sonuçların birkaç yönden kontrolünü yaparak çalışmayı değerli kılmak için birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır.

“Araştırmacı “veri çeşitlemesi” stratejisini kullanmaya karar verebilir, böylece elde ettiği verilerin geçerliliğini güçlendirebilir ve sonuçların anlamlılığı zenginleştirilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 339). Bu yüzden çalışmada TDÖ, DFT ve Açık Uçlu Anket Çalışması geliştirilerek kullanılmıştır.

3.3.1. Temel Değerler Ölçeği (TDÖ)

Araştırmada kullanılmak üzere oluşturulan ve içerisinde değerlerin öğrenimine dair sorular içeren 41 soruluk form, beş farklı ilde öğrenim gören (Erzurum, Bitlis, Gaziantep, Kırşehir, Ankara) 401 ortaokul öğrencilerinin dikkatlerine sunulmuş, elde

edilen veriler ışığında geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan 3 faktörlü ve 25 sorulu bir ölçek geliştirilip uygulanmıştır.

Bu çalışmadaki ölçek ile sadece Duyarlılık (Tarihî mirasa), Sorumluluk ve Çalışkanlık değerlerinin boyutları incelenmiştir. Ölçek olumlu ve olumsuz ifadelerin karışık şekilde verilmesiyle oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri beş seçenekli likert tipinde (Hiç katılmıyorum: 1, katılmıyorum: 2, kararsızım: 3, katılıyorum: 4, Tamamen Katılıyorum: 5) olacak şekilde oluşturulmuştur.

3.3.1.1. Geçerlik

41 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Bu geçerlik ve güvenilirliği test edilmesi için kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelenmiştir.

41 maddelik form; bir ölçme değerlendirme, 2 alan ve 1 dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlere göre kapsam geçerliği sağlanmış ve ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması için hazırlanan 41 maddelik ölçek çalışma kapsamında 401 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra yapı geçerliğini test etmek amacıyla ölçek faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz öncesinde varsayımların test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve anlamlılık düzeyine göz atılmıştır. Test sonucunda KMO katsayısının 0,60 üzerinde ve Barlett's testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu için varsayımları sağladığı kabul edilmiştir (Tablo 3).

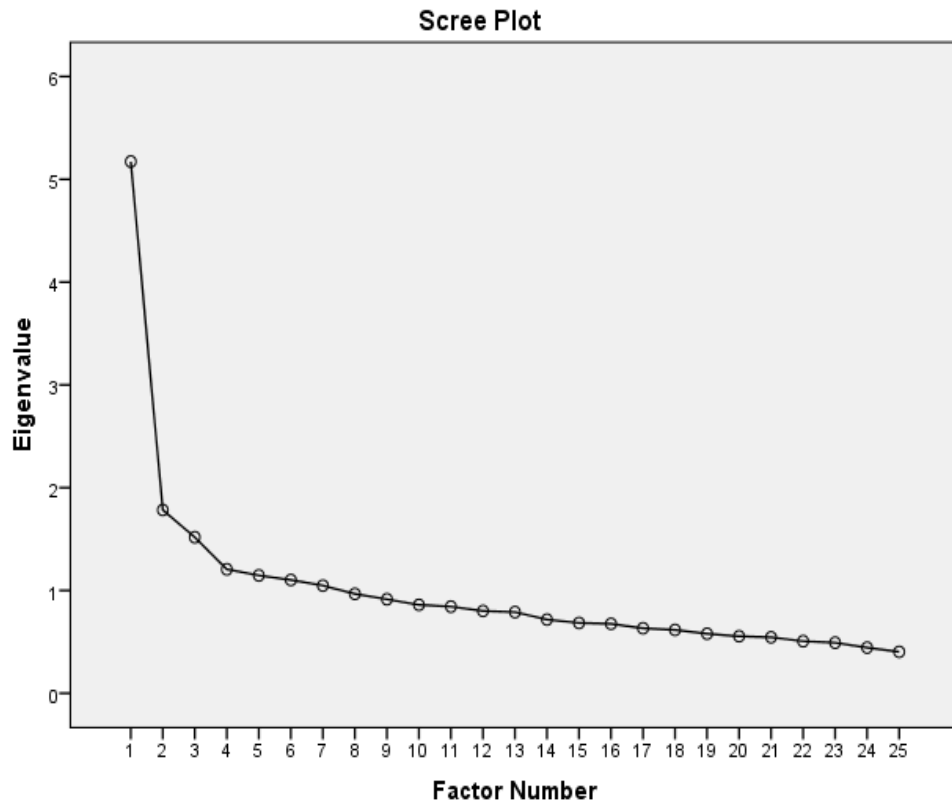
Tablo 3: Temel Değerler Ölçeği'nin KMO ve Bartlett testi sonuçları

KMO Uygunluk Testi	,813
Bartlett's Küresellik Testi	
Tahmini Ki-Kare	3170,798
Serbestlik Derecesi	820
Anlamlılık Düzeyi	0.00

Maximum Likelihood madde ayırma metodu kullanılarak yapılan ilk faktör analizi ile ölçekte öz değeri 1' den büyük 13 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. 13 faktörlü yapı varsayın %55,84' ünü açıklamaktadır. Faktörlerde 0,30'dan yüksek bir şekilde yüklenmeyen veya binişik bir şekilde yüklenen toplamda 16 madde analizden

çıkarılmıştır. Scree grafiği incelendiğinde ise faktör sayısının üç ile sınırlandırılması uygun görülmüştür.

Son hâli ile veriler tekrardan analize sokulmuş ve analiz sonucunda elde edilen scree grafiği ve üç faktörlü yapının faktör yükleri aşağıdaki gibi elde edilmiştir.



Grafik 1: Scree Grafiği ve Üç Faktörlü Yapının Faktör Yükleri

Tablo 4’de açıklayıcı faktör analizine sonucunda oluşan üç faktörlü yapıya ait faktör yükleri verilmiştir. İlk faktörde 7 madde toplanmış ve bu maddelerin faktör yükleri 0,301 ile 0,513 aralığında dağılım göstermiştir. İlk faktör toplam varyansın %20.69’unu açıklamaktadır. [TDÖ (Tablo 4)]. İkinci faktör ise 11 maddede toplanmış ve bu maddelerin faktör yükleri 0,417 ve 0,658 aralığında dağılım göstermiştir. Bu faktör ise varyansın % 7.13’ünü açıklamaktadır. [TDÖ (Tablo 4)]. Son faktörde 7 maddede toplanmış ve bu maddelerin faktör yükleri 0,319 ve 0,559 aralığında dağılım göstermiştir. Son faktör ise varyansın % 6.07’ sini açıklamaktadır. [TDÖ (Tablo 4)].

Tablo 4: Temel Değerler Ölçeği'nin faktörlere göre dağılımı, madde faktör yükleri

	Faktörler		
	1	2	3
Madde 8	,341		
Madde 9	,513		
Madde 11	,455		
Madde 12	,336		
Madde 13	,337		
Madde 14	,410		
Madde 15	,301		
Madde 16		,430	
Madde 17		,417	
Madde 18		,469	
Madde 19		,658	
Madde 22		,551	
Madde 23		,462	
Madde 24		,431	
Madde 30		,445	
Madde 32		,554	
Madde 33		,432	
Madde 34		,459	
Madde 35			,357
Madde 36			,319
Madde 37			,559
Madde 38			,548
Madde 39			,431
Madde 40			,371
Madde 41			,368

Tablo 5: Temel Değerler Ölçeği (TDÖ)

DUYARLILIK	Eski mimari yapılardan yıkılmak üzere olanlar yıkılıp yerine daha modern daha sağlam yapılar inşa edilmelidir.
	Elimizdeki çöpleri atacak çöp kutusu bulamayınca yere atılabilir.
	Millî parklarda mangal yakıp piknik yapılabilir.
	Eski dönemlerden kalma kale duvarları şehir manzarasını bozuyor.
	İşlerimi zamanımda yapmasam benim için bir sorun olmaz.
	Okulda verilen görev ve ödevlerin çoğu gereksizdir.
<hr/>	
SORUMLULUK	Toplumunu ilgilendiren konulara karışmamalıyız.
	Doğruyu söylemek canımızı acıtsa da doğrudan ayrılmamalıyız.
	Sosyal sorumluluk projelerinde yer almak isterim.
	Tek başıma kalsam da kararımın arkasında dururum.
	Toplumsal kurallara uymak hepimiz için önemli bir görevdir.
	Halk yararına çalışan bir vakfa veya derneğe gönüllü yardım etmek gerekir.
	Sevmediğimiz bir insana bile zor durumda kaldığında yardım etmek gerekir.
	Sonucunda bir kazanç olmadan da insanlara yardım edilebilir.
	Ders çalışan bir kişiyi rahatsız etmemek de bir saygı türüdür.
	Dünyamızın öncelikli ihtiyacı barış içinde yaşamak ve saygıdır.
Evimizdeki mutluluk ve huzur büyüklere iyi davranmaktan geçer.	
Saygı sadece kişiye değil; hayvana, bitkiye hatta yediğimiz ekmeğe bile olabilir.	
<hr/>	
ÇALIŞKANLIK	Bir kez çalışmak yüz sefer verilmiş sözden iyidir.
	İnsan isterse imkânı olmasa bile başarılı olur.
	Başarı ancak doğru planlama ile ortaya çıkar.
	Hazineyi ancak çaba gösterenler bulur.
	Çalışkan olan insanların belirli bir hedefi vardır.
	Kalıcı başarıya hep çalışkan insanlar sahiptir.
Çalışmadan olduğumuz yerde duruyorsak, gerileriz.	

3.3.1.2. Güvenirlilik

Ölçeğin 25 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. “Faktör 1” alt boyutu için 0.55, “Faktör 2” alt boyutu için 0.79 ve “Faktör 3” alt boyutu için ise 0.65 iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin

bütününde ortaya çıkan iç tutarlık katsayısı ise 0.76 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha değeri 0.70'in üzerinde olan ölçeklerin iç tutarlılığa sahip güvenilir ölçekler olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014). Bu değerler, TDÖ'nün öğrencilerin değerlere yönelik tutumlarını ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

3.3.2 Değer Farkındalık Testi (DFT)

Araştırmada, öğretim programından elde edilen ve sürecin başından beridir temel alınan altı değer (bilimsellik, tarihi mirasa duyarlılık, sorumluluk, yardımlaşma, saygı, çalışkanlık) alt yapısını oluşturan anahtar kelimeler belirlenmiş, içerisinde bu belirtilen anahtar kelimeler de kullanılmak şartıyla çocukların zihin dünyasına uygun bir üslupla 6 dijital hikâye oluşturulmuştur.

Buradaki amaç; çocukların zihin dünyasında yer etmesi istenen değerler için etraflı bir çerçeve çizmek onlara dijital hikâyeler aracılığıyla temel değerleri anlatıp sezdirebilmektir. Biçer ve Polatcan'ın araştırması, anahtar sözcüklerin kalıcı öğrenmeler açısından dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Biçer ve Polatcan; 2015). Bu da herhangi bir konuda bazı anahtar kelimeleri bilmenin konuyu anlama ve hatırdan kalma konusunda bireylere pratiklik sağladığına bildirmektedir.

Ayrıca bu altı adet DHA'lar uygulanmadan önce öğrencilerin var olan değer algılarını ortaya çıkarmak için hazırlanan ve içerisinde, 11 değerle bağlantılı olay barındıran bir Değer Farkındalık Testi (DFT) oluşturulmuş ve bu test, öğrencilere ön test - son test deneysel araştırma modeli uygulanarak sonuçları SPSS 18.00 bilgisayar yazılımından yararlanılarak analiz edilmiştir.

3.3.3 Açık Uçlu Anket Çalışması

Araştırmada DHA'lar sonrası, öğrencilerin dijital hikâye yöntemi hakkında fikir ve düşüncelerini almak üzere; 1 ortaokul öğretmenine, 1 eğitim bilimleri uzmanına ve 1 Türkçe eğitimi uzmanına danışılarak uzman görüşü alınan 5 soruluk "Açık Uçlu Anket Çalışması" uygulanmıştır. Sadece deney gurubu olan 6-H sınıfında öğrenim gören 20 kişiye uygulanan bu form öğrencilerin hem yeni teknolojik gelişmelere hem de DHA'lara yönelik değerlendirmeleri barındırması yönünden değerlidir.

3.4. Uygulama Süreci

Bu bölümde veri toplama öncesi hazırlık, veri araçları ve toplanan verilerin nasıl analiz edilip değerlendirildiği konusunda bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Ortaokul 6. sınıf öğrencilerine uygulanacağından dolayı sürece yönelik öncelikle, Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı'nda açık, Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı'nda ise örtük bir şekilde öğrencilere kazandırılması istenen değerlerden altısı (bilimsellik, duyarlılık (tarihi mirasa), sorumluluk, yardımlaşma, saygı, çalışkanlık) seçilmiş, bu değerlerin tam olarak ne olup neyi içerdiğine yönelik araştırmalar yapılmıştır.

Araştırmalar sonucunda belirlenen hikâyeye Robin (2006) konu olan bu altı değerın alt yapısını oluşturduğu düşünölen anahtar kelimeler çıkartılmış ve bu kelimeler 1 Türkçe eğitimi ve 1 eğitim bilimleri uzmanı ile 1 ortaokul öğretmenine danışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzman görüşü sonrasında her biri farklı değere ait anahtar kelimeler ile hikâyeye (öykü) kurmaca, önceden belirlenen bakış açısı doğrultusunda senaryo aşamasına Robin (2006) geçilmiştir. Bahse konu altı değere ait her anahtar kelime hikâyedeki öyküleyici ve estetik anlamı bozmayacak bir şekilde hikâyelerin içerisinde yer almış, klasik olay (giriş, gelişme, sonuç) hikâyesi gibi oluşturulan altı hikâyeye; yine 1 ortaokul öğretmeni, 1 eğitim bilimleri ve 1 Türkçe eğitimi uzmanına görüşüne sunulmuştur:

Tablo 6: Temel Değerlerin Anahtar Kelimeleri

	Bilimsellik	Duyarlılık (Tarihi Mirasa)	Sorumluluk	Yardımlaşma	Saygı	Çalışkanlık
1	Doğru Bilgi	Antika	Görev	Yardımlaşma	Edep	Başarı
2	Genel Geçer	Geçmiş Nesiller	Ödev	Maddi Yardım(<i>Zekât, Sadaka, Bağış, Burs</i>).	Hürmet	Çalışma Plan / Programı
3	Deney	Mimari	Sorumluluk	Manevi Yardım(<i>Dua, Dostluk, Sevgi, Destek, Birlik Beraberlik</i> .)	Ölçülü / Kötü Davranış	Gayret
4	Kanıt	Eski Eserler (<i>Saray, Camii, Türbe, Mezar Taşı, Külliye, Hamam, Kitabe, vb.</i>	Hesap Verme	İnsan Gücü	Farklılıklara Saygı	Emek
5	Bilimsel Metot	Tarih	Yükümlülük	İş Bölümü	Özenli Davranmak	Üretmek
6	Yeni Bilgi	Sanat	Vazife	Sivil Toplum	Adab-I Muaşeret	Azim

Tablo 6. *Devamı*

7	Kesinlik	Estetik	Sonuçlara Sahip Çıkabilme	Dayanışma	İletişim	Aktif Olma
8	Sorun Çözmek	Arkeoloji	Uyum	İmece	Barış	Zekâ
9	Hata Oranı	Kültürel / Dünya Mirası	Ceza	İş Birliği	Nezaket	Disiplin
10	Belli Kurallar	Medeniyet (Uygarlık)	Yaptırım	Vakıf	Saygıdeğer	Bilinç
11	Objektif (Tarafsız)	Müze	Karar Alma	Dernek	Güven	Hedef
12	Akıl	Unesco	Sorun Çözme	Misafirperverlik	Hoşgörü	Çaba
13	Sistemik	Millî Park	Çözüm Getirme	Karşılıksız	Rahatsız Etmeme	Etkin Olma
14	Düzen	Tarihi Koruma Alanı	Rol	Gönüllülük	Sevgi	İstekli Olma (Motivasyon)
15	Tutarlı	Sanat Tarihi	Ahlak	Sığınmak	Güzel Seslenme (Lakap Takmam)	Çalışkan
16	Araştırma	Çağ	Otokontrol	Muhtaç	Utanmak	Zaman Yönetimi
17	Yöntem	Etkileşim	Proje	Yardım Kampanyası	Bencillik	Derece Yapmak
18	Uzman	Yapı	Ürün	İhtiyaç Sahibi	Eziyet	İtibar
19			Söz Vermek	Doğal Afet	Küçük Görme	
20			Yönetmek	Açlık	Özgürlük	
21			İrade	Paylaşmak	Ahlaklı Olma	
22			Yetki		Özür Dilemek	
23					Saygısız	

Hikâye metinlerinin oluşturulmasından sonra metne göre kurgulanan senaryo, dijital fotoğraf makinası, mikrofon ve dijital hikâye program yazılımları vb. teknolojik araçlar (Robin, 2006) vasıtasıyla DHA'lara dönüştürülmüş, oluşturulan değer anlatıları kitleye (deney grubu öğrencilerine) etkili bir biçimde sunulmaya (Robin, 2006) çalışılmıştır.

Bu aşamada eldeki materyallere ek olarak; internet mediasından telifsiz görseller tercih edilmiş, dijital hikâye seslendirmelerinin benzer olmaması için iki farklı kişinin sesi akıllı telefon kayıt sistemi ses dosyasına dönüştürülmüş, anlatıya uygun düşen fon

müzikleri ve efektler eklenerek dijital hikâyeler Microsoft şirketinin bilgisayarlara ücretsiz yüklediği bir program olan “*Windows Movie Maker. exe*” programı kullanılarak video hâline dönüştürülmüştür.

Oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulan altı adet DHA’lar alınan ortak görüşler sonrası deney grubu öğrencilerine uygulama aşamasına gelmiştir. Anlatıları uygulama için öncelikle Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir ortaokulda araştırma yapmak için gerekli izin alınmıştır.

Araştırma izni sonrası seçilen ortaokulun 6. sınıfların rehber öğretmenin tavsiyesi üzerine var olan dört şubeden örneklem için birbirine en yakın şubeler olarak ifade edilen 6-H (deney grubu) ve 6-G (kontrol grubu) şubesi seçilmiştir. Rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleriyle yapılan mülakat sonucu; öğrencilerin program haricinde herhangi bir değer programına dâhil olmadıkları da anlaşılmıştır.

Uygulama için seçilen okulda deneysel desen (ön test - son test) araştırma modeli araştırması ve DHA süreci yaklaşık dört hafta sürmüş her şube için ayrı ayrı haftalık dört saatlik zaman dilimi araştırma için ayrılmıştır. İki şube için toplam 32 saat uygulama yapılmıştır.

1. Hafta

Anlatılar öncesi okuldaki birinci haftanın ilk iki ders saatinde deney ve kontrol gurubu öğrencilerine kendi sınıflarında yapılacak araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmanın değerler öğretimine yönelik çalışma olduğu vurgulanmıştır.

Haftanın diğer iki saatlik çalışma diliminde ise ilk olarak öğrencilerin var olan değer algısını belirlemek için hazırlanan DFT deneysel araştırma modeli ön testi, ardında da TDÖ ön testi uygulanmış, elde edilen iki şubenin verileri toplanarak muhafaza altına alınmıştır.

2. Hafta

Araştırmanın ikinci haftasının ilk iki saatinde sadece deney grubu olan 6-H sınıfına yönelik oluşturulan ve içeriğinde temel alınan altı değeri ((bilimsellik, duyarlılık (tarihi mirasa), sorumluluk, yardımlaşma, saygı, çalışkanlık) barındıran DHA’lar sırasıyla sınıf ortamına ait akıllı tahta uygulaması yardımı ile izletilmeye başlanmıştır. Her dijital hikâye sonrası, öğrencilere konu ile ilgili görüşleri sorulmuş, anlaşılmayan noktalar cevaplanmaya çalışılmış, konunun kavratılması amaçlanmıştır. Haftanın ilk iki ders

saatinde 2 adet diğer iki saatinde de 2 adet olmak üzere öğrencilere bu haftada toplam 4 DHA izletilmiş ve konular hakkında karşılıklı görüş-alışverişinde bulunularak konuları kavramaları amaçlanmıştır.

3. Hafta

Araştırmanın üçüncü haftasının ilk iki ders saatinde öğrencilere geriye kalan son iki DHA izlettirilmiş, konuyu kavradıklarının anlaşılmasının üzere haftanın diğer iki saatlik zaman diliminde ise Açık Uçlu Anket Çalışması uygulanmıştır.

4. Hafta

Araştırmanın dördüncü haftasındaki toplam dört saatlik ders süreleri son test uygulamaları için kullanılmış, yine sınıflara öncelikle DFT son testi ardında da TDÖ son testi uygulanmış, elde edilen tüm veriler muhafaza altına alınmasıyla birlikte öğrencilere test ve ölçeğin cevapları iletilerek merakları giderilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda özellikle deney gurubu öğrencilerinde oluşan intibah gayet olumlu olduğu gözlemlenmiştir.

3.4.1 Temel Değerler Ölçeği (TDÖ)

Veri toplama araçlarının ilki olan TDÖ oluşturmada önce literatürde var olan değerler eğitim ölçekleri incelenmiş, fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır. Yararlanılan ölçekler; Jennifer Chandra Swaim'in geliştirdiği, "Aksiyonda Değerler Ölçeği"nin Türkçeye uyarlaması olan "Aksiyonda Değerler Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" (Dündar vd., 2008, s. 111-114), "Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" (Şengün ve Kaya, 2007, s. 63-64), "Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ) İle Sınanması" (Dilmaç, 2007; s. 117) ve "Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" (Bakaç, 2013; s. 309) değerler eğitimi alanında kullanılıyor olmasına rağmen ölçeklerde ortaya çıkarılan faktörlerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler Programı'nda (MEB, 2005) yer alan altı değeri kapsamadığı anlaşılmıştır. Bunun üzerine bahse konu kaynaklardan elde edilen görüş sonrası ele alınan 6 değeri en yakın seviyede temsil edecek, tamamen özgün bir ölçek geliştirme yoluna gidilerek oluşturulan soru havuzu ve sonuçları 1 Türkçe eğitimi uzmanı, 1 ortaokul öğretmeni ve 1 eğitim bilimleri uzmanının görüşüyle desteklenerek gerekli düzenlemeler sonrası "Temel Değerler Ölçeği (TDÖ)" oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılmak üzere oluşturulan ve içerisinde değerlerin öğrenimine dair sorular içeren 41 soruluk form, beş farklı ilde öğrenim gören (Erzurum, Bitlis, Gaziantep, Kırşehir, Ankara) 401 ortaokul öğrencilerinin dikkatlerine sunulmuş, elde edilen veriler ışığında geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan 3 faktörlü ve 25 sorulu bir ölçek (Temel Değerler Ölçeği (TDÖ)) geliştirilmiştir.

3.4.2 Değer Farkındalık Testi (DFT)

Veri toplama araçlarının ikincisi olan DFT oluşturulmadan önce, ilk olarak, Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı'nda açık, Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı'nda ise örtük bir şekilde öğrencilere kazandırılması istenen değerlerden altısı (bilimsellik, duyarlılık (tarihi mirasa), sorumluluk, yardımlaşma, saygı, çalışkanlık) seçilmiş, bu değerlerin içinde iktibas ettiği anlaşılabilir anahtar kelimeler çıkartılmıştır.

Anahtar kelimeler vasıtasıyla oluşturulan DHA'lara nazaran daha kolay ve basit bir anlatım ile değerleri ana hatları ile ifade eden DFT, 1 Türkçe eğitimi uzmanı, 1 ortaokul öğretmeni ve 1 eğitim bilimleri uzmanının görüşüyle desteklenerek gerekli düzenlemeler sonrasında oluşturulmuştur. Oluşturulan test içerisinde on bir adet değer farkındalığı sağlaması istenen örnek olay yer almış, öğrencilerden açıklamaları ile birlikte yirmi iki adet cevap beklenmiştir. Uygulama; ön test, DHA'lar ve son test olmak üzere sırasıyla üç aşamada gerçekleştirilmiş, veri sonuçları SPSS 18.00 da değerlendirilerek sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

3.4.3 Açık Uçlu Anket Çalışması

Veri toplama araçlarının üçüncüsü olan "Açık Uçlu Anket Çalışması", deney grubu öğrencileri olan 6-H sınıfına DHA'lar sonrasında sunulmuş, öğrencilerin bu yeni anlatı yöntemi hakkında fikirleri elde edilmeye çalışılmıştır. Oluşturulurken 1 ortaokul öğretmeni, 1 Türkçe eğitimi ve 1 eğitim bilimleri uzmanının görüşüyle desteklenerek gerekli düzenlemeler sonrası oluşturulan anket çalışmasında; *"dijital hikâye yönteminin gerekli olup olmadığı, olumlu ya da olumsuz yönleri, hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler ve onu diğer anlatı türlerinden ayıran günümüz öğretim hayatına katkılarını"* ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Bu çalışmada nicel veri analizi olarak betimsel ve çıkarımsal istatistiklere başvurulmuştur. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen

temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu verilerin düzenlenmesinde ilk olarak Microsoft Office Excel 2010 programı, hesaplanmasında ise SPSS 18.00 bilgisayar yazılımından faydalanılmıştır. Veriler betimsel olarak yüzde, frekans, grafiklerle analiz edilirken, çıkarımsal istatistikî tekniklerden ise bağımlı t-testi, faktör analizi kullanılmıştır.

Açık Uçlu Anket Çalışması ile deney grubu öğrencilerinden elde edilen nitel verilerde öne çıkan ifadelerin kodlanması yoluyla çalışmanın nitel bulgular kısmına dâhil edilmiştir. Olumlu ve olumsuz yanıtlar aynı tablolarda verilerek cevaplanan sorular çıkarılan sonuçlar betimsel olarak yorumlanarak aktarılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler “Yöntem” bölümünde belirtilen tekniklerle analiz edilmiştir. Bu bölümde verilerden sağlanarak ortaya çıkarılan bulgular, alt problemler çıkarımları eşliğinde dikkatlere sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular

Bu bölümde Temel Değerler Ölçeği (TDÖ) ve Değer Farkındalık Testi’ne (DFT) yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Temel Değerler Ölçeği (TDÖ) Bulguları

Bu bölümde öğrencilere uygulanan “TDÖ Sonuçları” formundan elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir. Analiz için hazırlanan tablolarda standart sapma, ortalama, anlamlılık düzeyi *vb.* değerlere ilişkin veriler yer almaktadır.

DHA’lar ile değerler öğretimi verilmeden önce TDÖ’nün uygulandığı deney ve kontrol gruplarına ilişkin karşılaştırma sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının TDÖ Ön Test Karşılaştırmalı Sonuçları

	Grup	N	X	SS
Duyarlılık	Deney	21	3.9796	0.53316
	Kontrol	26	3.6484	0.86683
Sorumluluk	Deney	21	4.3160	0.67089
	Kontrol	26	3.9021	0.66254
Çalışkanlık	Deney	21	3.8299	0.58662
	Kontrol	26	3.4698	0.79287

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test sonuçlarını ortaya koymak için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Değerler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için *Bağımsız Gruplar t Testi* analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin TDÖ Ön Test Puanlarına İlişkin *Bağımsız Gruplar t Testi* Sonuçları

Değişkenler	Ortalamaların Eşitliği için t Testi		
	t	sd	p
Duyarlılık	1.531	45	0.133
Sorumluluk	2.117	45	0.052
Çalışkanlık	1.732	45	0.090

Tablo 8 incelendiğinde TDÖ Sonuçları boyutları arasında ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için *Bağımsız gruplar t Testi* yapılmıştır. Test sonucunda boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p < 0.05$). Buna göre deney ve kontrol grupları ön testlerinde öğrencilerin eşit seviyelerde oldukları düşünülmektedir.

DHA'lar ile değerler öğretimi verildikten sonra değerler ölçeğinin uygulandığı deney ve kontrol gruplarına ilişkin karşılaştırma sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının TDÖ Son Test Karşılaştırmalı Sonuçları

	Gruplar	N	X	SS
Duyarlılık	Deney	21	4.2381	0.51376
	Kontrol	26	3.8901	0.50517
Sorumluluk	Deney	21	4.2684	0.76303
	Kontrol	26	3.9336	0.67911
Çalışkan	Deney	21	3.9320	0.60713
	Kontrol	26	3.6978	0.68252

Tablo 9'da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test sonuçlarını ortaya koymak için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Değerler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için *Bağımsız Gruplar t Testi* analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

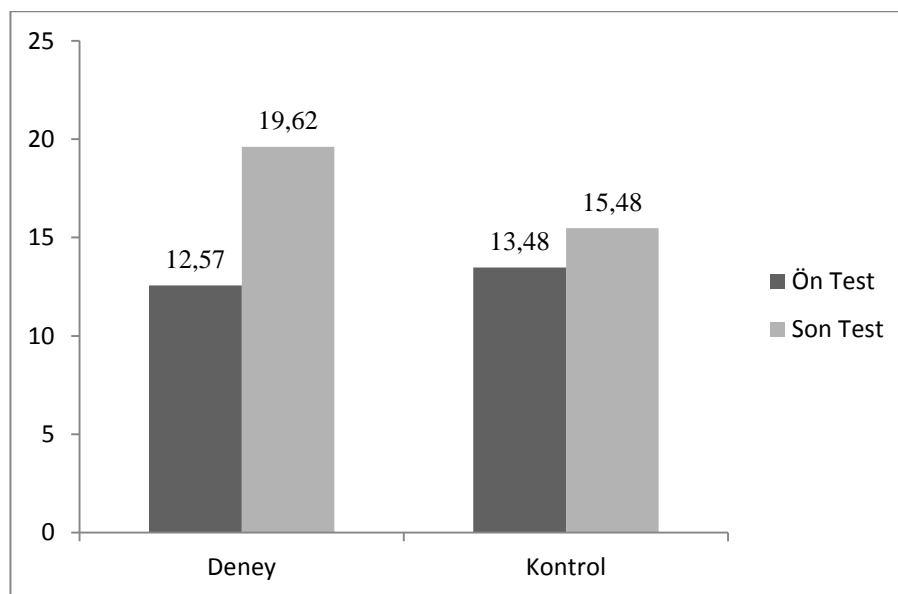
Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Değerler Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin *Bağımsız Gruplar t Testi* Sonuçları

Değişkenler	Ortalamaların Eşitliği için t Testi		
	t	sd	p
Duyarlılık	2.33	45	0.024
Sorumluluk	1.59	45	0.119
Çalışkanlık	1.23	45	0.226

Tablo 10 incelendiğinde TDÖ boyutları arasında ortalama puanlarının birbirinden ayrıştıkları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için *Bağımsız gruplar t Testi* yapılmıştır. Test sonucunda Duyarlılık boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre duyarlılık boyutunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

4.1.2. Değer Farkındalık Testi (DFT) Bulguları

Bu bölümde öğrencilere uygulanan Değer Testi'nden elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Analiz için hazırlanan grafikte deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel araştırma modeli ön test - son teste aldıkları puanlara yer verilmiştir. Değerler eğitimi verilmeden önce ve verildikten sonra DFT'nin uygulandığı deney ve kontrol gruplarına ilişkin karşılaştırma sonuçları grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2: Değer Farkındalık Testi (DFT) Sonuçları

Deney grubu olan 6-H şubesinin ön test sonuçları 12,57 puan iken kontrol grubu olan 6-G şubesinin ön test sonuçları 13,48 puan ile birbirine yakın olduğu görülmektedir. DHA' lardan sonra gruplara tekrardan DFT testi uygulanmış ve sonuçlar şu şekilde oluşmuştur. Deney grubu olan 6-H şubesinin son test sonuçları 19,62 puan iken kontrol grubu olan 6-G şubesinin son test sonuçları 15,48 puandan oluşmuştur.

Ön testlerde grup puanlarının birbirine yakın olmasına karşın son testte deney grubu lehine bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubu olan 6-G şubesinin son test sonuçları ön test sonuçlarına göre 2 puanlık artış gösterse de deney grubu olan 6-H şubesinin ön test ve son test sonuçları arasında farkın 7,05 olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Buradaki büyük fark da deney grubu lehinedir. Buradan DHA'ların başarıya ulaştığı söylenebilir.

Tablo 11: Cinsiyet Değişkenine Göre Değer Farkındalık Testi (DFT) Sonuçları

S.N	Cinsiyet	6 - H Kız Öğrenci		6 - H Erkek Öğrenci		
		Ön -Test	Son Test	Cinsiyet	Ön -Test	Son Test
1	K1	7	20	E1	7	26
2	K2	14	21	E2	11	9
3	K3	9	21	E3	13	20
4	K4	15	23	E4	8	20
5	K5	16	26	E5	15	21
6	K6	11	17	E6	13	20
7	K7	15	21	E7	15	14
8	K8	6	12	E8	10	21
9	K9	16	17	E9	14	23
10	K10	17	21			
11	K11	15	18			
12	K12	14	21			
		155 / 12=12,91	238 / 12=19,83	106 / 9= 11,77	174 / 9=19,33	

Deney grubu olan 6-H şubesi kızlarının DFT öncesi ön test sonuçları 12,91 puan iken yine deney grubu olan 6-H şubesi erkeklerinin ön test sonuçları 11,77 puan olduğu görülmüş ve aralarında 1,14 puanlık farkın kızlar lehine olduğu anlaşılmıştır.

DFT uygulaması sonrası deney grubu olan 6-H şubesi kızlarının son test sonuçları 19,83 puan iken yine deney grubu olan 6-H şubesi erkeklerinin son test sonuçları 19,33 puan

ile önceki farkın 0,5 puana düştüğü anlaşılmıştır. İki grup arasında da değerlerin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular

Bu bölümde Açık Uçlu Anket Çalışması ile elde edilen nitel verilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Açık Uçlu Anket Çalışması Bulguları

Nitel veriler, uygulama için seçilen ortaokulun 6-H sınıfı öğrencileri ile yapılan “Açık Uçlu Anket Çalışması” verilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerle yapılan anket çalışmasında öğrencileri nitelerken Öğr1, Öğr2, Öğr3... vb kısaltmalar kullanılmıştır.

Bu bölümde ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle yapılan anket çalışması sonucu ortaya çıkan verilerin analizlerine yer verilmiştir. Anket çalışması verilerini ortaya koymak için hazırlanan tablolarda; temalar, frekanslar ve kodlar yer almaktadır. Tabloların altında ise incelenen durumla alakalı araştırmacının tespit ve açıklayıcı yorumları ile öğrencilerin yöneltilen sorulara karşı ifadelerini içeren doğrudan alıntılar yer almaktadır. Öğrencilerle yapılan açık uçlu anket çalışması aşağıdaki araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur. Anket çalışmasında cevaplanan sorular şunlardır:

- Dijital hikâyenin gerekliliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz? (Gerekliyse nedenleri, gereksizse nedenleri nelerdir?)
- Dijital hikâyenin olumlu yönleri nelerdir?
- Dijital hikâyenin olumsuz yönleri nelerdir?
- Dijital hikâye hazırlarken nelere dikkat edilmelidir.
- Sizce diğer anlatı türlerine göre bu türün (dijital hikâye) kullanılmasının öğretim hayatınıza ne gibi katkıları olur?

4.3.2 Ortaokul Öğrencilerine Göre Dijital Hikâye Anlatımı (DHA)

Öğrencilerin DHA'lara yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda tespit edilen temel ifadeler; öncelikle temalar sonrasında frekans ve en son kodlar olarak belirlenmiş ve bu anket çalışması sonucu ortaya çıkan bütünlük tablolar hâlinde verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin dijital hikâye hakkındaki görüşlerinin temalaştırılması ve ilgili kodlar

TEMA	<i>f</i>	KODLAR
OLUMLU	20	Bilgi Sağlama, Öğrenmeyi Kolaylaştırması, Gereklilik, Faydalı Olması, İçeriğin Güzel Olması, İlgi Çekmesi, Beceri Sağlaması, Hayal Gücünü Geliştirmesi
GELİŞTİRME ÖNERİLERİ	16	İçerik, Ses, Görsel, Dil
OLUMSUZ	7	İçerik, Göz Sağlığı

Tablo 12’de, açık uçlu anket çalışması sonucunda öğrencilerin dijital hikâye anlatılarına yönelik görüşlerinin 3 tema (Olumlu, Geliştirme Önerileri ve Olumsuz) altında toplandığı görülmektedir. Olumlu temasına yönelik çalışmaya katılan 20 öğrencinin tamamının görüş bildirdiği anlaşılmıştır. Bu durum Geliştirme Önerileri temasında 16 öğrenci ile devam ederken Olumsuz Teması adı altında 7 öğrencinin görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Araştırmada Olumlu temasına ait 8 kod yer alırken Geliştirme Önerileri temasına ait 4 ve Olumsuz temasının da 2 koda sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 13: ‘OLUMLU’ teması altındaki kodlar ve frekans sayıları

KODLAR	<i>f</i>	KATILIMCILAR
Bilgi Sağlama	14	Öğr3, Öğr5, Öğr6, Öğr8, Öğr9, Öğr11, Öğr13, Öğr14, Öğr17, Öğr18
Öğrenmeyi Kolaylaştırması	14	Öğr3, Öğr6, Öğr8, Öğr9, Öğr12, Öğr13, Öğr16, Öğr20
Gereklilik	10	Öğr3, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr12, Öğr14, Öğr16, Öğr18, Öğr19, Öğr20
Faydalı Olması	9	Öğr4, Öğr6, Öğr7, Öğr10, Öğr11, Öğr14, Öğr15, Öğr17
İçeriğin Güzel Olması	7	Öğr1, Öğr2, Öğr5, Öğr7, Öğr10, Öğr11
İlgi Çekmesi	6	Öğr1, Öğr5, Öğr10, Öğr11, Öğr17, Öğr19
Beceri Sağlaması	5	Öğr4, Öğr6, Öğr7, Öğr14, Öğr18
Hayal Gücünü Geliştirmesi	3	Öğr2, Öğr12, Öğr19
Toplam	68	20 katılımcı

Tablo 13’te öğrencilerin “Olumlu” teması altındaki kodlar ve frekans sayıları verilmiştir. Bu tabloda 20 öğrenciye ait 68 görüşün yer almakta olup bu görüşlerden bazıları şu şekilde ifade edilebilir.

Öğrencilerin görüşleri çoğunlukla olumlu ifadeler içermektedir. Olumlu fikirler teması altında bütün katılımcıların en az bir kod ile görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu tema altındaki kodlar incelendiğinde ise öğrenciler en çok dijital hikâyelerin kendilerine bilgi sağlama kodu ile ilgili görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Görüş bildiren 20 öğrenciden 10 tanesi 14 kez dijital hikâyelerin kendilerini belli konularda bilgilendirdiğini ifade etmişlerdir. Öğr14 dijital hikâyelerin geçerli bilgiler içerdiğini “dijital hikâye bize doğru bilgileri anlatıyor” diye ifade ederken, Öğr18 ise dijital hikâyelerden “ders çıkarttığını” ifade etmiştir. Öğr5 ise “Nasıl kitaptan katkı alıyorsam aynı katkıyı alıyorum” diyerek dijital hikâyelerin hikâye kitapları gibi etkili olabileceğini savunmaktadır.

Öğrenciler dijital hikâye anlatılarının öğrenmeyi kolaylaştırması konusunda, bilgi sağlama kodu ile aynı frekansta görüş bildirdikleri görülmektedir. 20 öğrencinin 8’i, 14 kez kendilerinden öğrenilmesi beklenen konuları öğrenirken dijital hikâyelerin öğrenmelerini kolaylaştırmasını ön plana çıkarmışlardır. Öğr9 anlatıların kalıcılığını anlatmak için “aklımızda kalan dijital hikâye” diye belirtirken, Öğr13 ise “hikâyeleri daha dikkatli anlatıyor” şeklinde ifade etmiştir. Öğr20 ise kendisinden görüş istenen soruya daha farklı bir boyutta yaklaşarak dijital hikâyenin daha kolay anlaşılır olduğunu “bu yöntem ile hikâyeden anlama yetenemizi [yeteneğimizi] artırıyor.” diyerek ifade etmektedir.

Dijital hikâye anlatılarının ders içerisinde kullanılan öğretim yöntemleri arasında olması yani gerekliliği olduğu konusunda katılımcıların yarısı 10 kere olumlu dönüt vermiştir. Öğr6 “Bence [dijital hikaye] gerekli”, Öğr18 “dijital hikâye bence gerekli” ifadeleri; öğrencilerin bu yeni yöntemle işlenen ve işlenecek derslere yönelik istek, arzu ve katılımcı olma durumunu göstermesi bakımından önemlidir. Bir öğretim yönteminin öğrenciler tarafından benimsenmesi, öğretilecek konu kadar önem arz ettiği söylenebilir.

Anket soruları sonuçlarına göre yine önemli bir sayıda görüş bildirilen faydalı olma kodudur. Ankette, 8 öğrencinin 9 kez anlatıların faydalı olduğu konusunda görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Öğr10 ders öğreniminde katkısından söz ederek “çok büyük katkıları olur bence” derken Öğr15 bu yöntemin uygulanması durumunda öğrenciye

kazandıracığı bilgi ve beceriler olacağını “uygulamaya katılanlara iyi şeyler sağlar” diyerek ifade etmektedir. Öğr17 ise dijital hikaye anlatılarının faydalı olduğunu “yararlı bir hikâyedir” diyerek ifade etmektedir.

Yapılan çalışmada 7 öğrencinin 6 defa belirtmesiyle ortaya çıkan ortaya çıkan kod içeriğin güzel olması durumudur. Bu durum bir bakıma dijital hikâye anlatılarının hazırlanması aşamasında kullanılan gerçek yaşamla ilişkili ve güncel kurgunun öğrencileri etkilediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğr1 “güzel bir hikâyeydi”, Öğr2 “hikâyenin güzel bir şekilde başlaması”, Öğr5 “ana fikirleri çok güzel. Hikâyeler ilgi çekici” gibi ifadeleri, kurgulanan anlatılardan estetik bir tat alındığının bir kanıtı olarak görülebilir. Dijital hikâye anlatılarında amaç, her ne kadar planlanan öğretilerin hedefteki yaş grubuna kazandırılması olsa da hedef kitlenin duyularına hitap edecek, onları etkileyecek, onlara iyiyi ve güzeli hatırlatacak; kısaca belleklerinde yer edinen sanatsal bir beğeni de oluşturmanın gerekli olduğu düşünülebilir.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplarda dijital hikâye anlatılarının ilgi çekici olduğuyla ilgili 6 öğrenciden 6 yanıt geldiği belirlenmiştir. Yapılandırmacılık felsefesinin yeni bir yöntemi olarak kabul gören dijital hikâyeye yönelik; benimseyici, pozitif ve anlatıların yararlılığına dair olumlu tutumların olduğu göze çarpmaktadır. “Ana fikirleri çok güzel. Hikâyeler ilgi çekici” (Öğr5), “herkesin seveceği bir hikâye” (Öğr11), “video olarak izlemek hoşuma gitti” (Öğr19) gibi ifadeler dijital hikâyelerin öğrenciler tarafından ilgi çekici olarak görüldüğü kanısını güçlendirmektedir.

Olumlu kodlar içerisinde yer alan ve diğer kodlar ile karşılaştırıldığında sınıf mevcuduna göre daha az sayıda kişi tarafından ifade edilmiş kodlar da mevcuttur. Bunlardan birisi 5 öğrencinin 5 cevapla dönüt verdiği, anlatıların “beceri sağlama” yönüdür. Öğr6 bu durumu davranış boyutunda “Olumlu davranışlar öğreniriz” diyerek ifade ederken Öğ7 “Daha çabuk sorunları algılayabiliyoruz” açıklamasıyla becerinin zihinsel yöne sağladığı katkıdan söz etmektedir. Öğr14 “Artık bakış açıları [açım] değişti” ifadesi ile çok yönlü düşünme becerisi kazandığını ifade ettiği görülmektedir.

Sınıf mevcuduna göre oranla daha az öğrenci tarafından bahsedildiği belirlenen “hayal gücünü geliştirmesi” kodu 3 öğrenci tarafından 3 defa olumlu bir biçimde kullanılmıştır. Öğr2 bu konudaki düşüncesini “hayal gücümüzü gelişmesi [geliştirir]” olarak ifade ederken Öğr12 “ilk kâğıttan okuyup sonra [dijital hikâye vasıtasıyla] zihnimize canlandırıyoruz.” görüşüyle dijital hikâye yoluyla öğrendiği teorik bilgileri, zihninde

daha iyi canlandırabildiğini vurgulamıştır. Öğr19 “Önce izliyok [izliyoruz], sonra hayal kuryok [kuruyoruz]” çıkarımı ile izledikleri yoluyla hayal güçlerinin geliştiğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak, dijital hikâyelerin öğrencilerin hem zihinlerindeki şemaları artırması hem de hayal güçlerini geliştirmesi açısından öğrencilere faydalar sağladığı söylenebilir.

Tablo 14: ‘GELİŞTİRME ÖNERİLERİ’ teması altındaki kodlar ve frekans sayıları

KODLAR	<i>f</i>	KATILIMCILAR
İçerik	12	Öğr2, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr12, Öğr13, Öğr14, Öğr15, Öğr17, Öğr18
Ses	4	Öğr5, Öğr11, Öğr12, Öğr19
Görsel	3	Öğr 5, Öğr 11, Öğr 16
Dil	2	Öğr 10
Toplam	21	16 katılımcı

Tablo 14’te öğrencilerin “Geliştirme Önerileri” teması altındaki kodlar ve frekans sayıları verilmiştir. Bu tabloda 16 öğrenciye ait 21 görüşün yer almakta olup bu görüşlerden bazıları şu şekilde ifade edilebilir.

Dijital hikâye anlatılarına katılan öğrencilerin Geliştirme Teması altında 4 kod üzerinde yoğunlaştıkları ve çoğunlukla içerik koduna yönelik öneriler sundukları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan 11’i 12 defa içerik konusunda katkı sunmuştur. Hem Öğr12 “Hikâyenin akışına ve giriş gelişme sonuç bölümüne dikkat edilmeli” ifadesiyle, hem de Öğr13 “Giriş, gelişme ve akışına [dikkat edilmeli]” söylemiyle metnin biçimsel özelliklerini vurguladığı görülmüştür. Bu görüşlerin haricinde Öğr2 “Ana fikri [Ana fikir], zaman, yer, olay”, Öğr8 “Duyguları ve değerleri güzel ifade etmelidir bize olumlu yönler vermelidir.” ve son olarak Öğr9 “Anahtar kelimelere dikkat edilmeli” ifadeleriyle anlatının içeriğiyle ilgili önemli hususlara dikkat çekmişlerdir.

Öğrencilerin geribildirim olarak alınan diğer bir geliştirme önerisi de anlatıların çoklu ortam materyallerinin bir ögesi olarak kabul gören “ses” kodudur. Bu koda yönelik 4 öğrencinin 4 kez cevap verdiği görülmektedir. Verilen cevaplara göz atıldığında ise Öğr5 “Resimlere ve hikâye anlatan kişinin sesine...” diyerek anlatılarda kullanılacak görseller ve ses materyallerinin hedefteki kişilerin ilgisini çekecek düzeyde olması gerekliliğine, Öğr12 “bazen ne dediği anlaşılmıyor” diyerek de hem sınıf ortamı kaynaklı ses düzenine hem de oluşturulan anlatıdaki sesin net anlaşılmasına dikkat

çektığı anlaşılabilir. Buradan da anlatıların oluşturulurken sesle ilgili problemlerin çözülmesine veya en alt seviyeye çekilmesine çok azami dikkat edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Anlatılarda diğer önemli bir konuda kullanılacak görsellerin iyi seçilmesi noktasındadır. Anket çalışmasında 3 öğrencinin 3 cevapla dijital hikâye görselleri ile ilgili görüş bildirdiği görülmektedir. Öğr5 “Hikâye ile resimler alakalı olmalı” diye bahsederken, Öğr16 “resimlere dikkat etmeliyiz” ifadesi ile kullanılan görsellerin içerikle bire bir ilişkili olması gerektiğine işaret etmişlerdir. Bu koddaki görüşler dikkate alındığında, dijital hikâye oluşturulurken hikâye içeriğiyle ilişkili görsellerin seçilmesinin öğrencilerin ilgisini çekeceği söylenebilir.

Çocuklara yönelik hazırlanan dijital hikâyelerde onların yaş seviyesine uygun bir dil kullanılması gerektiği bu kodla vurgulanmıştır. Oluşturulan ankete verilen cevaplar incelendiğinde Öğr10 “Uygun bir dille hazırlanması gerekir” ve “anlıyacağımız [anlayacağımız] dille hazırlanması [önemlidir]” olmak üzere iki kez dijital hikâye anlatılarının dil yönünün seviyelerine uygun olması gerekliliğini vurguladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 15: ‘OLUMSUZ’ teması altındaki kodlar ve frekans sayıları

KODLAR	<i>f</i>	KATILIMCILAR
İçerik	4	Öğr 1, Öğr 2, Öğr 10, Öğr 12
Göz Sağlığı	3	Öğr 9, Öğr 11, Öğr 20
Toplam	7	7 Katılımcı

Tablo 15’te öğrencilerin “Olumsuz” teması altındaki kodlar ve frekans sayıları verilmiştir. Bu tabloda 7 öğrenciye ait 7 görüşün yer almakta olup bu görüşlerden bazıları şu şekilde ifade edilebilir.

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin dijital hikâye uygulamasının eksiklik ve olumsuzluklarının olduğu da tespit edilmiştir. Olumsuzluk teması adı altında oluşturulan iki kod bulunmaktadır: İçerik ve göz sağlığı. “İçerik” kodunda 4 öğrencinin 4 kez bu konuda görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. “Hikâye güzeldi fakat hepsi biraz kısaydı” (Öğr1) ve “[dijital hikâye] kısaydı” (Öğr10) gibi ifadelerden öğrencilerin bu anlatıların daha uzun olması isteğinde oldukları anlaşılmaktadır.

Uygulamalar sırasında öğrencilerin dikkatini çeken ve dijital hikâye anlatısı oluşturacak kişilere yol gösterebilecek bir husus ise göz sağlığıdır. Bu konuda 3 öğrencinin 3 kez görüş bildirmişlerdir. “Olumsuz yönü [olarak] gözleri bozabilir” (Öğr 9), “Sadece dijital hikâye olursa göz sağlığımız bozulur” (Öğr11) ve “Sadece hep dijital hikâye olursa göz sağlığımız [sağlığımız] bozulur” (Öğr20) ifadelerinden öğrencilerin dijital hikâyelerin aşırı kullanılmaları durumunda öğrencilerde fiziksel bazı bozukluklara yol açacağı endişesi taşıdıkları belirlenmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde verilerin analizinden çıkan genel sonuçlara, ilgili literatür sonuçlarıyla tartışmalara, karşılaştırmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Robin (2006) eğitim alanında dijital hikâyeyi; öğretmenler tarafından ders içi öğretim aracı olarak hazırlanan ve öğrenci çalışmaları ile öğrenme aracı olarak kendi oluşturdukları dijital öykülemeler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bu araştırmada oluşturulan özgün metin ve altı dijital hikâyeye tamamen araştırmacı tarafından amaca uygun bir şekilde (ekonomik/ zaman yönetimi) kurgulanıp öğretim materyali olarak öğrencilerin ilgisine sunulmuştur. Benzer çalışmalarda Ciğerci (2015) tarafından hazırlanan dört hikâyeye ile bu hikâyelere dayalı ders planları, Yürük (2015) tarafından yedisi özgün, dördü farklı kaynaklardan elde edilen toplamda 11 hikâyeye, Aitkuzhinova-Arslan, Gün ve Üstünel (2016) tarafından öğrencilere sunulan altı İngilizce hikâyeye ve Tabak (2017) tarafından geliştirilen sekiz dijital hikâyenin araştırmacılar gözetiminde sunulduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırma temel olarak 6. sınıf öğrencilerine Türkçe ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında kazandırılması istenen değerlerin geleneksel anlatı türlerinden öte güncel yaklaşım yöntemleri ile daha iyi kazandırılıp kazandırılmayacağını konusuna açıklık getirmek için uygulanmıştır.

Güncel yaklaşımlardan kasıt teknolojik araç ve gereçler ile desteklenen yöntem ve teknikler olmalıdır (Güngördü, 2003) ifadesi ile okunanların %10'u, işitilenlerin %20'si, hem işitme hem görsel paylaşımların %50'si ve tüm bunlarla birlikte uygulanan bir şeyin %90'ı hafızada kalıcı olmaktadır. Bu da en üst düzeyde öğrenme için birden çok temel dil becerisinin bir arada kullanılma gerekliliğini ifade etmesi bakımından önemlidir.

İletişim ve bilgi teknoloji ile yeniden kurgulanan bu çağda artık eğitimde hem öğretmenin hem de öğrenenin aktif olması beklenmektedir. Aksi durum gerileme anlamını taşıdığı için bu, hiçbir toplumun karşılaşmak istemediği bir tablodur. Ülkemizde de gelişen çağa kayıtsız kalınmayarak Üner'in (2010) belirttiği üzere, 2005 yılından itibaren kademeli olarak ilköğretim, 6, 7 ve 8. sınıfların programlarında değişime gidilmiş, uygulamada olan davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Ünal ve Çelikkaya (2009) sosyal bilgiler dersinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın başarıyı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırma konusunda geleneksel yaklaşım modelinden daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

DHA'lar, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntemdir. Dijital hikâyenin kültür, dil ve anadil eğitiminde teknoloji destekli görseller ile yakın ilişkisi sebebiyle bu anlatının çağa uygun bir metot, eğitim-öğretim modeli olduğu konusunda hemfikirdir (Tunç ve Karadağ, 2013; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014).

Bu anlatı türünün biçim ve içeriğinde barındırdığı özelliklerin, temel dil becerileri ve birden çok duyu organını harekete geçirmesi sebebiyle günümüz sınıf etkinliklerinde kendisine çokça yer bulduğu bilinmektedir. Bu sebeple teknolojiyi kullanmanın kaçınılmaz olduğu bu zaman diliminde DHA'lar, öğrencilere aktarılması en zor olan ders, konu ve fikir vs. gibi eğitim program parçacıklarını aktarmada; bakış açısı kazandırıcı, teknolojik okuryazarlık ve beceri geliştirici, görsel, müzik ile sesli anlatım destekli, sıkıcılıktan öte eğlenceli, daha kalıcı, katılım, bilgi ve motivasyon artırıcı, tutumlara yansması olumlu, ilgi çekici ve günlük hayatla ilintilidir (Balaman, 2016; Cığerci, 2015; Göçen, 2014; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Özpinar, 2017; Sarıtepeci, 2017; Tabak, 2017; Ulum, 2017; Yamaç, 2015).

Küreselleşme adı altında sınır ve kurallarını ardı sıra kaldıran dünyada, bir değer erozyonunun olduğu bilinmektedir. İyi ile kötünün, doğru ile yanlışın karmakarışık olduğu bir düzende bireylere değer eğitimi klasik yaklaşımlar ile aktarmaya çalışmak bu gün için etkililiğini yitirmiştir. Çağdaş yöntemlerden birisi olarak kabul edilen dijital hikâyenin teknoloji destekli olması sebebiyle bireylere değer öğretiminde faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla yola çıkılan araştırmada ortaya çıkan veri sonuçları şu şekildedir:

5.1.1. Nicel Verilere Dayalı Sonuçlar

Bu bölümde nicel yönden yapılmış iki çalışma olan Temel Değer Ölçeği (TDÖ) ile Değer Farkındalık Testi (DFT) hakkında ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.1 Temel Değerler Ölçeği ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin çağdaş, yeni yöntemlerle oluşan değer öğrenimini ölçmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Literatürde 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri kapsayan bir ölçek bulunmaması üzerine ölçek geliştirme yoluna gidilmiş, bu kapsamda Türkiye genelindeki beş ilin (Erzurum, Bitlis, Gaziantep, Kırşehir, Ankara) ortaokullarında öğrenim gören 401 öğrenciden elde edilen veriler ışığında geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan üç faktörlü [*Duyarlılık (Tarihi mirasa), Sorumluluk ve Çalışkanlık*] “Temel Değerler Ölçeği (TDÖ)” oluşturulmuştur. Dilmaç tarafından (2007) yılında 322 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği”nde ise 6 faktörlü (Barışçı Olma, Dürüstlük, Dostluk/ Arkadaşlık, Saygı, Sorumluluk, Hoşgörü) bir yapı olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacılara ortaokul 6. sınıfta uygulanan değerler öğretiminin etkililiğine dair bilgi vermesi için oluşturulan TDÖ, Kayseri'deki bir ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören 47 (kontrol: 26; deney: 21) öğrenciye deneysel desen ön test-son test şeklinde uygulanmıştır.

Bulgular kısmında yer alan Tablo 2'de deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının TDÖ ile ortaya çıkan sonuçlarına göre, boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaması ile öğrencilerin eşit seviyelerde oldukları kabul edilmiştir.

Yine bulgular kısmında yer alan Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde, TDÖ'nün boyutları arasında ortalama puanlarının birbirinden ayrıştıkları anlaşılmaktadır. Bu ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için *Bağımsız gruplar t Testi* yapılmıştır. Test sonucunda *duyarlılık* boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre değerlere duyarlılık yönünden deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu da değer öğretiminde DHA'ları kullanmanın öğrencilerin değer gelişimine faydalı olduğunu göstermesi bakımından gayet önemlidir. Çiğerci (2015) de uyguladığı “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” (DYTÖ) ile

DHA'ların dinlemeye yönelik olumlu tutum oluşturduğuna dair benzer sonuçlara ulaşmış, deney gurubu son testi ile kontrol grubunun son testi arasında deney gurubu lehine anlamlı bir fark bulduğunu ifade etmiştir. Benzer bir çalışma da Yürük'ün (2015), müfredatında değerler eğitimi programı olan bir okulun beşinci sınıf öğrencilerine yönelik uyguladığı “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Ölçeği” ile elde ettiği sonuçlardır. Araştırmacı bu okulda deney grubuna yönelik uyguladığı dijital hikâye anlatımların ve sonrasındaki her iki guruba (deney- kontrol) da ait son test sonuçları arasında anlamlı fark bulamadığını ifade etmektedir. Buradan da okula ait değerler eğitimi programı ile dijital hikâye anlatılarının aynı düzeyde faydalı olduğu söylenebilir.

5.1.1.2. Değer Farkındalık Testi (DFT) ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Oluşturulan bu testteki temel amaç, öğrencilerin ölçek yöntemi haricinde de değer farkındalıklarını ölçmek, bunu kendilerine doğrudan sunulan ifadeler ile değil de kurgulanan metin içerisinde sezdirilerek bulmalarını sağlamaktır. DFT’de kurgulanan hikâyenin anlatımı da dijital hikâye metinlerinden biraz daha basit bir yapıya sahiptir. Burada amaç değerlerin alt boyutları olarak kabul edilen anahtar kelimelerden öte temel değer kavramlarını bilme ve onları örnek metin üzerinde bulmaktır. Hikâye kurgusunda yer alan bazı çeldiriciler de rastlantısallığı ortadan kaldırmak için oluşturulmuştur.

DFT’de seçilen altı değere [Bilimsellik, Duyarlılık (Tarihi mirasa), Sorumluluk ve Yardımseverlik, Saygı, Çalışkanlık] yönelik oluşturulan hikâye metnini kapsamaktadır. Diyalog şeklinde oluşturulan metinde Ali ve Ahmet adında iki karakter vardır. Testte Ali’ye ait bulunması gereken beş adet değer ve beş adet değer açıklaması, Ahmet için ise altı temel değer ve altı adet açıklama bölümü mevcuttur. SPSS’de puanlama ise değer kavramını bulan öğrenciye bir (1), testte değer açıklamasını doğru bir şekilde açıklayan ise iki (2) puan verilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

DFT’de iki türlü sonuca ulaşılmıştır:

Deney grubu ön test sonuçları 12,57 puan iken kontrol grubunun ön test sonuçları 13,48 puan olup birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. DHA’lar sonrasında gruplara yeniden DFT uygulanması sonucunda deney grubunun son test sonuçları 19,62 olarak artış göstermiştir. Son testte kontrol grubunun ise 15,48 puan aldığı görülmüştür. Ön testlerde oluşan puanların birbirine yakın olmasına rağmen son testte deney grubu lehine 5,05 gibi büyük bir puan farklılaşması olduğu görülmüştür. Buradan DHA’ların

başarıya ulaştığı söylenebilmektedir. Göçen'in (2014) eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencilerine yönelik uyguladığı “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Başarı Testi” deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanlarına göre; deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Buna göre DHA ile yapılan etkinliğin *Powerpoint* sunum öğretimi ile yapılan etkinliğe göre akademik başarıyı sağlamada daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

Deney grubunun cinsiyet değişkenine göre olan DFT sonuçlarına göre ise kızların DFT öncesi ön test sonuçları 12,91 iken deney grubu erkeklerinin ön test sonuçları 11,77 puan ile birbirine yakın olduğu görülmüştür. DFT sonrası deney grubu kızlarının son test sonuçları 19,83 puan iken yine deney grubu erkeklerinin son test sonuçları 19,33 puan oluşmuş önceki farkın 0,5 puana düştüğü görülmüştür. Bu da sınıftaki erkek ve kızların hem deney öncesi hem de deney sonrası değer düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre önemli bir farkın olmadığını göstermektedir.

5.1.2 Nitel Verilere Dayalı Sonuçlar

Bu bölümde nitel yöntemle yapılmış çalışma olan Açık Uçlu Anket Çalışması ile elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.2.1 Açık Uçlu Anket Çalışması ile ilgili ulaşılan sonuçlar

Açık uçlu anket çalışmasıyla hedeflenen amaç, katılımcıların yapılan araştırma ile ilgili görüş, düşünce ve inanışlarını elde etmektir (Ekiz, 2013). DHA'lar sonrasında açık uçlu anket çalışması aracılığıyla öğrencilerden elde edilen verilerin analiz sonuçları; temalar, kodlar ve öğrencilere ait birkaç örnek cümle ile önemli kavramlar kategorize edilerek bulgular kısmında gösterilmiştir. Elde edilen verilerin tema sırasına göre öğrenci cevaplarına da atıfta bulunularak ortaya çıkarılan sonuçları, şu şekilde ifade edilebilir:

“Olumlu teması” altındaki kodlardan olan *“bilgi ve beceri sağlama, gereklilik ile faydalı olma”* kodları, öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının ortak düşüncesi olarak ortaya çıkmaktadır. Buradan çıkan sonuç bu anlatıyı öğretmenin kullanacağı bir inisiyatiften öte derste kullanımı önemle tavsiye edilmesi gereken bir yöntem ve teknik olarak görmek istemektedir. Sebep olarak da bu anlatının çoklu ortam materyalleri desteğiyle günümüz eğitiminin olması gerekenine yakın olması gösterilebilir. Öğr14 bilgi sağlama konusunda, *“dijital hikâye bize doğru bilgileri anlatıyor”*, Öğr6 beceri sağlama konusunda, *“Olumlu davranışlar öğreniriz”*, Öğr18 DHA'ların gerekliliği

konusunda “*dijital hikâye bence gerekli*” ve Öğr15 anlatıların faydalı olma hususunda verdiği yanıt olan “*uygulamaya katılanlara iyi şeyler sağlar.*” gibi bu ve benzeri yanıtlardan elde edilen “*güzel, yararlı, ilgi çekici, akılda kalıcı ve daha iyi anlama*” gibi kavramsal belirteçler de bahsedilen bu kanıyı güçlendirmektedir. Yürük’ün (2015) de başvurmuş olduğu öğrenci görüşlerine göre de, dijital hikâyenin %81,4 oranında faydalı olduğunu çalışmasında belirtmiş olduğu verilerden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı DHA’ların “*öğrenmeyi kolaylaştırması*” konusunda olumlu görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu durumun en önemli sebeplerinden birisi soyut olan durumların bu anlatılar vasıtasıyla somut, daha anlaşılır bir şekle bürünmesi gösterilebilir. Nitekim Öğr20 “*bu yöntem ile hikâyeden anlama yetenemizi [yeteneğimizi] artırıyor.*” ifadesi bahsedilen bu kanıyı desteklemektedir. Ayrıca Ulum’un (2017) yaptığı görüşme sonuçlarına göre; DHA ile öğrencilerin öğretimi istenen konuları daha iyi kavradıklarını ve bu şekildeki öğrenmelerin daha kalıcı olacağını düşündüklerini ifade etmektedir. Daha iyi kavrama ve öğretilerin kalıcılığı konusunda DHA’ları geleneksel hikâyeden ayıran çoklu ortam materyallerinin de payı da oldukça büyüktür.

Yine bu tema altında yer alan başka bir kodda “*içeriğin güzel olma*” konusudur. Bu durum DHA’lar ile iletilmek istenen konu, ileti ve mesajların anlatı metnine anlaşılacak şekilde güzel ve estetik bir biçimde yerleştirilmesini ifade eder. Öğr1 “*güzel bir hikâyeydi*” görüşü kendilerine izletilen DHA’ların estetikliği konusunda fikir vermektedir. Yürük’ün (2015) yaptığı benzer çalışmada da görüşünü aldığı öğretmenlerin, bu konuda mesaj ve iletilerin senaryo ya da hikâye içinde gizli bir şekilde verilmesi gerekliliğini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bu da ancak estetik güzelliği sahip bir metnin oluşturulması olabilir.

Günümüz teknoloji çağına ait bilgi birikiminin yetişmekte olan bireylerin “*ilgisini çektiği*” kabul edilen bir gerçekliktir. Bugün için dijital dünyanın vazgeçilmez bir parçamız olmasının yanı sıra eğitimin birçok aşamasında istek ve talep görmektedir. Öğr19 DHA’lar hakkındaki “*video olarak izlemek hoşuma gitti.*” ifadesi, çağın kaçınılmaz gerçekliğinin teknolojiyle destekli eğitime olan talebin bir ifadesidir. Bu durumun olumlu yönde kullanılmasını benimsetmek için de eğitimcilere önemli roller düşmektedir. DHA’larda teknolojik araç ve gereçlerin kullanılması da öğrenciler tarafından ilgi çekici olması yanında çağın olanaklarından daha iyi faydalanmasını

sağlar. Kotluk ve Kocakaya (2015) lise öğrencilerinin DHA'lar sayesinde internetten ses-görsel-müzik-grafik araştırması yaptıklarını teknolojiyi etkili kullandıklarını ifade eder.

Dijital hikâyede fikir aşamasından sunum aşamasına kadar geçen süreçte katılımcıların gerek anlatıları hazırlarken gerekse anlatıların muhatabı olduğu zaman diliminde “*hayal gücü*”nden yararlanabildikleri bilinmektedir. Bu konuda Öğr19 “Önce hayal kuruyorduk sonra izliyok [izliyoruz]” ifadeleri, DHA'larının bireyleri farklı atmosferlere taşıdığı söylenebilir. Günümüzde hayatımızı değiştiren birçok yeniliğin hayal gücü gelişmiş insanlar tarafından keşfedildiği bilinen bir gerçekliktir.

“*Geliştirme Önerileri teması*” altındaki kodlardan “*görsellik ve ses*” konusunda şu sonuca ulaşılmıştır. Dijital hikâyeye, geçmişten günümüze anlatılagelen yazılı ve sözlü ürünlerden olan halk hikâyesinin teknolojik ortam araç ve gereçleri ile çağa uygun hâle getirilmesi olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin bu tema altındaki kodlara verdikleri cevaplardan yola çıkarak dijital hikâyenin geleneksel hikâyeye anlatısına göre; “özünde yer alan ses ile görsel özelliklerinin ele alınan konu ve sorunların anlaşılmasında olumlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Teknolojik gelişmelerden uzak durmanın gerileme sayıldığı günümüzde bu olumlu yönlerin eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek bir gerekliliktir. Tabak (2017) da DHA'ların metin okumalarında görselliğin katkısından bahsetmesi yanı sıra ve bu anlatılarda en az onun kadar etkili olduğunu ifade ettiği ses (müzik ve anlatıcı) gibi önemli duyu organlarından bahsetmektedir. Görsellik, metni daha iyi anlamının yanında öğrenmeyi de kolaylaştıran bir öğedir. Öğrenciler görsellik sayesinde anlamlandırmaları kendi zihinlerinde şemalar hâline getirip bilgileri daha kolay hatırlayarak bellekte uzun bir süre tutabilmektedirler. Tabak (2017) de DHA'ların görme (görsellik) duyusunun yanında, işitme [ses (müzik ve anlatıcı)] ve dokunma (duygularla hissetme onları harekete geçirme) duyuları ile öğrencilerin bünyesinde barındırdığı duyuşsal ve ilgi çekici niteliklerini ortaya çıkarıp attırdığını; hikâyelerin onları güdüleyerek duyuşsal yönden onlara daha olumlu katkılar sağladığını gözlemlediğini bildirmektedir. Resimlerin hikâyeler ile olan uyumsuzluğu ya da anlatıcının sahip olduğu itici ses tonu öğrencileri anlatılardan uzaklaştırmak için yeterli bir sebeptir. Bu yüzden anlatılarda görsellik ve müzik kadar o hikâyeyi seslendiren kişinin ses konu da önemlidir.

Bu başlık altında görselliğin başka yönünü ifade etmek gerekirse o da DHA’larda yer alacak görsel parçaların bir bütünlük arz etmesi olmasıdır. Öğr5 “Hikâye ile resimler çok alakasız.” diyerek görüş bildirdiği bu husus, eğitimciler için de dikkate alınması gereken önemli bir tespittir. Öğrencilerin metne eleştirel bir bakış açısı ile bakabilecekleri ve anlatılarda yer alabilecek tutarsızlıklar yüzünden konudan uzaklaşabileceği unutulmamalıdır. Bu durum eğitimcilerden mantık hatalarına karşı dikkatli olmalarını şart koşar. Aksi durum da öğrenciler anlatılar ile özdeşim kuramaz, kendini metnin akışına bırakamaz, elde edilen sonuçlarda da anlam bütünlüğü bulunmayabilir. Tabak (2017) de DHA’ların öğrenilen konuya dair öğrenci zihninde bir bütünlük oluşturmanın yanında onlara bu çerçeveyi istedikleri gibi değiştirebileceği imkânından bahseder. Bu yüzden DHA’ları oluştururken bu ahengi bozmamak adına; görsellik, ses, seslendirme, kurgu vb. çok önem verilmeli, anlatılar titizlikle hazırlanmalı, DHA’lar birden çok uzmanın görüşüne sunulmalıdır. Böylece öğrenciler anlatıyı tam manasıyla kavrayıp değişik formlarda geliştirebilir.

Çağımızda yaşanan modern öykülemeye rağmen katılımcı öğrencilerin kendilerine öğretildiği üzere, biçim ve içerik özellikleri konusunda koyu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası bu konuda olumlu görüş bildirmiştir. Biçim ifadeleri ise daha çok içerik kodu altında belirtilmiştir. Öğr12 “hikâyenin akışına ve giriş gelişme sonuç bölümüne dikkat edilmeli.” derken biçimi, Öğr8 ise “duyguları ve değerleri güzel ifade etmelidir bize olumlu yönler vermelidir.” diyerek değer barındırmasını istediği içeriği ifade etmektedir. Elde edilen görüşlerden hikâyenin giriş gelişme ve sonuç kısmına ek kurgu kısmına da önem verdikleri anlaşılmaktadır. Anlatılardan olumlu ya da olumsuz bir sonuç beklemek, hikâyenin tamamlanmasına; anlatıların doğasına uygun bir kurgu da bireyde merak unsuruna işaret etmektedir. Deyim yerindeyse öğrenciler DHA’lardan değerleri öğrenirken kendilerini sarmasını düşündükleri büyümlü bir atmosferi de beraberinde beklemektedir.

“*Olumsuz teması*” adı altında görüş bildiren öğrenci sayısının toplam mevcuda göre yarıdan az olduğu görülmektedir. Bu temada görüş bildiren yedi öğrencinin ise çoğunlukla iki kod üzerinde durduğu anlaşılmıştır. Bunlardan ilki “*içerik kodu*” altında DHA’ların kısa oluşu ile ilgilidir. Bu konuda öğrencilerin isteği, içerisine mesaj ya da iletisi iyi sindirilmiş metinlerin biraz daha uzun olabilirdir denilebilir. Ayrıca DHA’ların öğrencilerden tarafından bu kadar talep görmesi eğitimciler için yeni bir fırsat

da sunmaktadır. Kolay anlatımlı konulara nazaran zor ve anlaşılması güç konuların anlatılar ile daha kolay öğretilmesidir. Nitekim Ulum (2017) da bu konuya dair, DHA'lar hazırlayan öğrencilerin fen bilgi ve teknoloji dersi konularını daha iyi kavradıklarını ve öğrenmiş oldukları bilgilerin daha kalıcı hâle geldiğini ifade etmiş ayrıca öğrencilerin bu zaman diliminde eğlenip mutlu olduklarını belirtilmiştir. Bu konuda farklı bir görüş olarak Karakoyun'un (2014) çalışmasında verilerinden yararlandığı öğretmen adayları, dijital hikâye etkinliklerinin uzun sürüp fazla zaman aldığını ve öğrencilerin isteksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum da, DHA'larının yaş gruplarına uygun şekilde hazırlatma-hazırlanma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Olumsuz teması adı altında belirtilen ikinci kod ise “göz sağlığı” ile ilgili konudur. 3 öğrencinin ortak noktada bulunduğu ve örnek olarak Öğr20 “*Sadece hep dijital hikâye olursa göz sağlığımız [sağlığımız] bozulur.*” ifadesi, Ardıç ve Altun'nın (2017) belirttiği üzere dijital ekran kaynaklı materyallerin görsel okumayı arttırdığı kadar göz sağlığında da önemli rahatsızlıklara sebep olabileceği gerçeği ile uyumaktadır. Benzer bir çalışma yapan Duran ve Topbaşoğlu'nun (2015) çalışmasında da katılımcı öğrencilerinin de bu soruna dikkat çektiği anlaşılmaktadır: “*Hayır gözlerim ağrımadı ama üst üste birkaç tane daha dijital-etkileşimli kitap okursak gözlerimiz ağrıyabilir.*”

Bu bölümde olumsuzluk olarak ifade edilebilecek diğer önemli bir noktada, öğretimde dijital hikâye yönteminin sıradanlaşmasının önüne geçmek gerekliliğidir. Bu yüzden DHA'lar sınıf ortamında diğer öğreti yöntemleri ile dönüşümlü verilebilir. Kaliteli bir eğitim için okul izlenceleri eğitimin salt, tekdüze genel kullanımından uzak durmalı ve eğitimin ilerlemeci yanı olarak kabul edilen etkinlikleri de bir arada vermelidir (İllich, 2006). Kısaca sınıf ortamında tekdüze verilen yöntemlerin hem motivasyonu hem öğrenci başarısını düşürebileceği söylenebilir.

Bu temada öğrencilerin büyük çoğunluğunun DHA hakkında olumsuz bir yön belirtmemesinde kurgulanan hikâyelerde iletilmek istenen düşüncelerin gizlenerek eserin estetik bir zevk uyandıran metinlere dönüşmüş olması da gösterilebilir.

Açık Uçlu Anket Çalışmasında öğrencilerin değer farklılaşmasına olumlu yönde işaret eden ve TDÖ, DFT ile aynı sonucun ortaya çıktığı anlaşılan ifadeler de mevcuttur: Öğr8 “Dijital hikâye duygu ve değerleri doğrudan ifade ediyor” ve Öğr8 “dijital hikâye davranış, duygu ve değerleri güzel ifade etmeli, olumlu yönleri vermelidir” diye belirtilen

düşüncelere göre, altı öğrencinin ifadesinde değer bilincinin yer alması araştırmanın alt amaçlarına ulaştığını göstermesi bakımından önemlidir.

Açık Uçlu Anket Çalışması'nda yer alan bölümlerin kimi öğrencilerce yanıtsız bırakıldığı kimi öğrencilerce de cevaplar kısmına farklı ifadelerin yazıldığı anlaşılmıştır. Bu durumun nedeninin ise öğrencilerce hikâyelerin bir ders aracı olmaktan öte bir dinleme ve izleme metni (hikâyesi) görülmesi düşünülmektedir. Anket çalışmasından elde edilen veriler ışığında, DHA'ların öğrencilerin büyük çoğunluğu üzerindeki etkisinin olumlu olduğu anlaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Sonuçlara Dayalı Öneriler

Anket çalışması uygulanan öğrencilerin de belirttiği üzere, okullarımızın gerekli teknolojik araç ve gereç (bilgisayar, internet, program, ses sistemi, akıllı tahta vb.) altyapısına sahip olması bu araçların eğitime katkı sağlaması önemlidir. Bu sayede çağın gelişen eğitim olanakları takip edilerek maksimum düzeyde yararlanılabilir.

DHA'ların değerler üzerindeki etkililiğine yönelik oluşturulan ve elde edilen verilere göre olumlu sonuçlar alınan bu araştırma, Türkçe dersine ait dört dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) alt boyutlarına yönelik de oluşturulabilir. DHA'ların birden çok duyu organına hitap etmesi, dört temel dil becerisi ile ortak noktaları sayılabilir.

Çalışmanın sınıf ortamında yapılması planlanıyorsa öncelikle sınıf düzeni ve sınıfın fiziksel şartları tam olarak düzenlenmelidir. Ses yönünden dış dünya ile arındırılmayan bir eğitim ortamı ya da güneş ışığını tam kesemeyen pencere perdeleri, iletilmek istenen konuya öğrencilerin tam adapte olmasını engelleyebilir.

Ders içerikleri klasik eğitim anlayışından kurtarılarak dersler daha eğlenceli ve daha ilgi çekici bir hâle getirilebilir. Sadece öğretmenlerin sunuş yaptığı derslerden öte, konu ve etkinliklerin birlikte planlandığı ve çeşitli materyaller ile de desteklendiği bir ortam herkes için arzu edilendir.

Anket çalışmasından elde edilen faydalı değer öğretilerine kıyasla; Fizik, Kimya, Matematik, Tıp, Biyoloji gibi sayısal formül ağırlıklı derslerin öğretiminde de DHA'lar, eğitimcilere zor ve soyut konuları kolay öğretme ve öğrencilerin ders içeriğine katılımını arttırma konusunda yardımcı olabilir.

Araştırma, dijital hikâye ve metin oluşturma sürecinde eğitimcilere nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda yardımcı olabilir. Çünkü bu araştırmada oluşturulan metinler, tamamen özgün bir çaba sonucu elde edilmiş, ele alınan değerleri anahtar kelimeler vasıtasıyla da tam kapsayıcı hale getirilmiştir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

DHA'ları oluşturmak, zevkli ve aşamalar hâlinde ilerleyen bir süreci barındırmanın yanında bazı zorluklara sahip çağdaş bir uygulamadır. Bu konuda materyal hazırlayacak araştırmacı ya da eğitimcilerin öncelikle hazırlanacak konuya ait alan bilgisi yanında, teknolojik bilgi ve donanımına sahip olması gereklidir. Böylelikle anlatılar daha az çaba ve zaman diliminde hazırlanabilir.

Eğitimcilerin dijital hikâye hazırlamak istedikleri konuyu çok iyi belirlemeleri gerekmektedir. Öğrenimi kolay ve anlaşılması basit konularda dijital anlatı hazırlamak harcanan süreç- arzu edilen kazanç boyutunda istenilen performansı gösteremeyebilir. Genellikle seçilen konuların zor ve karışık olması dijital anlatı hazırlayan kişilerin öncelikli tercihi olarak bilinmektedir.

Hazırlanacak DHA'ların, mümkün olduğunca gündelik yaşama yakın, gerçekçi ve model örneklemelere sahip olması gereklidir. Anlatılan bu konular sayesinde öğrenci veya dinleyiciler konu ile kendi yaşantıları arasında bağlantı kurabilecek, böylece soyut anlamları somutlaştırma imkânı doğacaktır.

Değer öğretimi yaklaşım ve yöntemlerinde sürekli olarak DHA'ları tercih etmek hem bu yöntemin sıradanlaşmasına hem de bu yöntemi hazırlayan eğitimcilere zaman yönetimi bakımından maliyetli olabilir. Bu yüzden ders içerisinde birden fazla yöntem ve tekniğin kullanılması dağılmaya başlayan ilgiyi yeniden toplamaya yardımcı olabilir.

DHA'lar oluşturulurken anlatıların içeriğinde yer alacak resim, ses, müzik, program vb. araçların telif ücrete tabi olabileceği unutulmamalı; bu konuda kullanılan materyal sahiplerinden gerekli izinler alınmalı ya da kullanıma açık, ücretsiz program veya anonim eserler vasıtasıyla gerekli eksikler tamamlanmalıdır.

TDÖ ve DFT 6. sınıf öğretim programında yer alan altı değeri kapsamaktadır. Bu yüzden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programlarında yer alan değerler de DHA'lar ile desteklenerek bilimsel araştırma süreçlerine katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Aslan M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.
- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S. ve Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 42-54.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Millî Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital Çağın Öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 1(1), 12-30.
- Arıkan, A. (2009). Edebiyat Öğretiminde Görsel Araç Kullanımı: Kısa Öykü Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16.
- Arslan, M. (2006). Değişen Değerler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarına Yansıması. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı 26-28 Mayıs 2005 içinde* (s. 182-192). Van: Millî Eğitim Basımevi.
- Arslan, P. E. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatında ahlak ve değerler eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, A., Maden, S. ve Durukan, E. (2010). Çoklu ortam aktiviteleriyle metin öğretimine bir model (fabl örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 67-76.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.

- Bakaç, E. (2013). Toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 303-309.
- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *Curr Res Educ*, 2(1), 42-52.
- Balaman, F. (2016). The effect of digital storytelling technique on the attitudes of students toward teaching technologies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168.
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.
- Büyükalan Filiz, S. (2014). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükcengiz, M. (2017). Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ciğerci, F. M. (2015) *ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çapoğlu, E. (2014). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Demir, T. ve Erdem, C. (2012). Çocuk Edebiyatı ürünlerinin Türkçe eğitiminde animasyonlarla öğretimi. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 5-7 Ekim 2011* içinde (s. 87-95). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dirican, R. ve Dağlıoğlu, H. (2014). Analyzing some basic values in illustrated story books for 3-6 years old children. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 44-69.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Dündar, S., Ekşi, H. ve Yıldız, A. (2008). Aksiyonda Değerler Ölçeği dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 89-114.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Unpublished master's thesis, University of Muğla Sıtkı Koçman, Muğla.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Use of education technology in English classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 3(2), 71-77.
- Güngördü, E. (2003) Öğretimde Görsellik ve Görsel Araçlarda Bulunması Gereken Özellikler. *Millî Eğitim Dergisi*, 157. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/157/gungordu.htm.
- İllich, İ. (2006). *Okulsuz toplum*. (Çev. Celal Öner). İstanbul: Oda Yayınları.
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı el kitabı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- İnceelli, A. (2005). Dijital Hikâye Anlatımının Bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132- 142.
- İşcan, A. (2005). Çoklu ortam (multimedya) aktiviteleri ile “Bir Kavak ve İnsanlar” adlı kısa Hikaye’nin öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 35-51.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kale, N. (2013). Nasıl Bir Değerler Eğitimi? Recep Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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), 500-509. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3167
- Kaya, O. (2013). Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: lise öğrencileriyle eylem araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi. *Antalya: 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (27-29 April)*, 294-298.
- Kocaman Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 175-205.
- Kolcu, A. İ. (2011). *Öykü Sanatı*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.

- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kuçuradi, G. (2016). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of moral Education*, 25(1), 93-100.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı Taslak Metin (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4 ve 5. sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4 ve 5. Sınıflar), Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Normann, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Norveç Üniversitesi.

- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özer, M. (2016). *Dijital Hikâye Anlatımının Kelime Öğrenme ve Akılda Tutmadaki Rolü: Harran Üniversitesi'nde Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim* 10 (2), 102-110.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Parlar, H., Çavuş, M., Levent, F. ve Ekşi, H. (2010). Yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Values Education*, 8(19), 177-205.
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In Society for Information Technology ve 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.
- Sağnak, M. (2004). Kişi-örgüt değer uyumunu ölçme çalışmaları ve kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5, 101-124.
- Sancak, Y. (2011). *Mevlana' nın Mesnevi adlı eserinin sosyal bilgilerde değer kazanımındaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.

- Saritepeci, 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.
- Soydaş, N. ve Yılmaz, B. (2016). Yeni medya ortamlarında içerik oluşturma aracı olarak dijital/ görsel hikâyecilik anlatımı. 2. *Uluslararası Medya Çalışmaları Kongresi içinde* (s. 1108-1121), Antalya.
- Şener, H. (2013). Hayriyye-i Nabi'de aktarılan değerler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 2501-2524.
- Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24-25), 51-64.
- Şimşek, T. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tunç, Ö. A. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmaçılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2011). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğunun ve uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, M. (2004). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. M. Gürsel ve M. Hesapcioğlu (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s. 11-34). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne genel bir bakış. *TÜBAR*, XIX, 499- 518.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2015). Eğitimin temel kavramları. Memduhoğlu vd. (Ed.), *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâyeye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416,
- Yürük, S. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Elektronik Kaynaklar

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Erişim tarihi: 24.08.2017

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a0bab61c9fe95.51960807/

Google çeviri Erişim tarihi: 17.08.2018

<https://translate.google.com/#tr/en/de%C4%9Fer>

Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı (TÜİK) Erişim tarihi: 12.03.2018

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>

Üstün Zekâlılar Enstitüsü(ÜZE) Erişim tarihi: 03.11.2017

<http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/makaleler/249degerlerin-ogretiminde-yararlanilabilecek-araclar-ve-teknikler.html>

EKLER

EK-1 TEMEL DEĞERLER ÖLÇEĞİ (TDÖ)

DUYARLILIK	1- Eski mimarî yapılardan yıkılmak üzere olanlar yıkılıp yerine daha modern daha sağlam yapılar inşa edilmelidir.
	2- Elimizdeki çöpleri atacak çöp kutusu bulamayınca yere atılabilir.
	3- Millî parklarda mangal yakıp piknik yapılabilir.
	4- Eski dönemlerden kalma kale duvarları şehir manzarasını bozuyor.
	5- İşlerimi zamanımda yapmasam benim için bir sorun olmaz.
	6- Okulda verilen görev ve ödevlerin çoğu gereksizdir.
	7- Toplumunu ilgilendiren konulara karışmamalıyız.
SORUMLULUK	8- Doğruyu söylemek canımızı acıtsa da doğrudan ayrılmamalıyız.
	9- Sosyal sorumluluk projelerinde yer almak isterim.
	10- Tek başıma kalsam da kararımın arkasında dururum.
	11- Toplumsal kurallara uymak hepimiz için önemli bir görevdir.
	12- Halk yararına çalışan bir vakfa veya derneğe gönüllü yardım etmek gerekir.
	13- Sevmediğimiz bir insana bile zor durumda kaldığında yardım etmek gerekir.
	14- Sonucunda bir kazanç olmadan da insanlara yardım edilebilir.
	15- Ders çalışan bir kişiyi rahatsız etmemek de bir saygı türüdür.
	16- Dünyamızın öncelikli ihtiyacı barış içinde yaşamak ve saygıdır.
	17- Evimizdeki mutluluk ve huzur büyüklere iyi davranmaktan geçer.
18- Saygı sadece kişiye değil; hayvana, bitkiye hatta yediğimiz ekmeğe bile olabilir.	
ÇALIŞKANLIK	19- Bir kez çalışmak yüz sefer verilmiş sözden iyidir.
	20- İnsan isterse imkânı olmasa bile başarılı olur.
	21- Başarı ancak doğru planlama ile ortaya çıkar.
	22- Hazineyi ancak çaba gösterenler bulur.
	23- Çalışkan olan insanların belirli bir hedefi vardır.
	24- Kalıcı başarıya hep çalışkan insanlar sahiptir.
	25- Çalışmadan olduğumuz yerde duruyorsak, gerileriz.

EK-2 DEĞER FARKINDALIK TESTİ

DOSTLUK GÜZEL ŞEY

Ali sınıfında çok sevilen bir öğrenciydi. Öğretmenini derslerde dikkatlice dinler, onun verdiği ödevleri zamanında yapardı. Bir gün öğretmeni “Çocuklar sizleri iki gün sonra sınav yapacağım” dedi. Ali'nin sıra arkadaşı Ahmet ise bunu duyunca birden telaşlandı.

Ali: Neden telaşlandın?

Ahmet: Benim bu sınavdan yüksek not almam gerekiyor.

Ali: Niçin?

Ahmet: Çünkü anneme ve babama önceki sınavdaki düşük notumu artıracığıma dair söz verdim. Onlarda bana uzaktan kumandalı araba alacaklarına dair söz verdiler.

Ali: Tamam işte, çalışmak için güzel bir sebep. Hem benim de uzaktan kumandalı arabam var, sana da alırlarsa birlikte yarıştırmız. İkimiz beraber oynarız. Hem biliyor musun? Bu sınav çok kolay olacak.

Ahmet: Nerden biliyorsun?

Ali: Öğretmenimiz söyledi. Önümüzdeki sınav sorularınız size verdiğim ödevlerin içinden çıkacak, demişti. Onlara göz atar tekrardan okursan kesin soruların çoğunu yaparsın.

Ahmet: Ama yapamam ki! Ben o ödevlerin hiçbirini yapmamıştım. Hatta annem babam ödevleri görmesin diye eve giderken onları çöpe atmıştım.

Ali: Boşver, kafana takma, hallederiz. Sınava daha iki gün var. Hem ben o ödevlerin hepsini yapıp dolabıma kaldırmıştım. Bugün ve yarın okuldan çıkınca beraber çalışırız. Ben o ödevleri zaten tekrar etmeyi düşünüyordum. Hem ben konuları tekrar etmiş olurum, sen de anlamadığın yerleri öğrenmiş olursun. Ne dersin?

Ahmet: Çok iyi olur kardeşim!

Okul çıkışı iki arkadaş Ahmet'in annesinden izin almak için onların evlerine doğru yürümeye başladılar. Yolda giderlerken de Ahmet mahallelerinde bulunan eski bir yapının duvarı önünde durdu. Duvarın orta yerinde renkli boyalarla “Cimbomlu Ahmet” yazıyordu. Ahmet birden gülmüştü.

Ahmet: Nasıl olmuş Ali? Ben yazdım.

Ali: Vayy, süper olmuş... Kardeşim adını duvarlara yazmışsın. Ama Cimbomlu olduğunu bilmiyordum. Buna sevindim, ben de öyleyim.

Ali: Renktaşız desene...

Birden karşı kaldırımda, Ahmet'in annesinin onlara seslendiğini gördüler. Ahmet de annesine karşılık verdi ve yan yana geldiler.

Anne: Merhaba çocuklar bende Ahmet'in eve gelmesini bekliyordum. Şu ekmek büfesinden ekmek almaya çıkmıştım. Siz neden berabersiniz? Ali yavrum senin evin iki sokak gerideydi? Hayırdır, bir şey mi oldu?

Ahmet: Yok anne, 2 gün sonra sınav var, Ahmet ile beraber çalışabilir miyiz?

Anne: Olur, yavrum. Yalnız ben alt komşuda olacağım. Onlara yemek götüreceğim.

Ali: Neden?

Anne: Alt komşu Ayşe Teyze çok hastalanmış, üç gündür hasta döşek yatırmış. Onlara yemek yaptım, altı tanede ekmek alıp onlara da götüreceğim.

Ali: Teyzeciğim biz Ahmet ile ekmekleri alıp gelelim, sen de yemekleri götür komşuya olur mu? Hem sen ekmek kuyruğunda beklememiş olursun.

Ahmet: Evet anne, sen parayı ver, biz hallederiz.

Ali ve Ahmet beraber belediyenin ekmek büfesine giderler. Fakat uzun bir ekmek kuyruğu onları beklemektedir. Ali ve Ahmet kuyruğun sonuna gidip beklemeye başlarlar. Ali kuyrukta beklerken parktaki kaydırakta neşe ile kayan çocuklara gözü takılır. Ne güzel eğleniyorlardır. Fakat kafasını çevirdiğinde Ahmet'in yanında olmadığını fark eder. Sağa sola bakarken Ahmet'in ekmek poşeti ile yanına geldiğini görür.

Ali: Kardeşim, o ekmekleri ne ara alıverdin?

Ahmet: Çok iyi fırsat geldi, az önce bir çocuk kuyruktan ayrıldı. Bende onun yerine geçip hemen alıverdim ekmekleri.

Gülüştüler ve evin yolunu tuttular. Ahmet annesine ekmekleri verdiği gibi beraberce iki sokak gerideki Alilerin evine geçtiler. Geçer geçmez de Alilerin evinde Türkçe sınavına çalışmaya başladılar. Ali, “öğretmenin araştırın diye o gün tahtaya yazıp onlara verdiği on atasözünü” ve atasözleri ve deyimler sözlüğünü Ahmet'e verdi ve atasözlerinin anlamlarını bulmasını istedi. Ahmet ise hemen bilgisayar başına geçip arama yapmaya başladı.

Ali: Ne yapıyorsun?

Ahmet: Araştırma yapıyorum.

Ali: Kardeş sana verdiğim atasözleri ve deyimler sözlüğünü kullansana, oradan daha faydalı olur.

Ahmet: Ya kim uğraşacak şimdi... Hem internetten yazınca direkt çıkıyor. Biliyorsun vaktimizde dar.

Ali: Yanlış bir şey olmasın, diye söyledim. Ben hep sözlükten bakarım da.

Ahmet: Endişelenme! İnternet bilgi denizi, on tane sözlüğe bedel, her şey var burada. Ben buradan bakarım her şeye.

Ali: Peki o zaman sen onları hallet, bende eski ödevleri bulayım.

İki gün beraberce sınava çalışmanın ardından sınav günü geldi çattı. Sınav Ahmet'i biraz terletse de Ali için çok kolay geçmişti. Ali'nin öğretmenin verdiği ödevleri düzenli olarak yapması onun soruları bir çırpıda çözmesini sağlamıştı. Fakat Ali sadece kendisinin değil, Ahmet'in de başarılı olmasını istiyordu. Böylece hem mutlu olacaklar hem araba yarıştıracaklardı. Ertesi hafta sınav sonuçları açıklandığında Ahmet de havalarda uçuyordu. Çünkü sınavı iyi geçmiş, puanını artırmıştı. Heyecanla aldığı notu ailesine gösterdi, artık kumandalı arabayı hak etmişti. Bu işe Ahmet'in ailesi de çok sevindi ve ona en güzelinden bir uzaktan kumandalı araba aldılar. Ali ve Ahmet birlikte arabalarının keyfini sürerken, ne kadar iyi bir arkadaş olduklarını ve hayat boyu arkadaşlarının süreceğini düşündüler.

Hikâyeye göre Ali ve Ahmet sizce nasıl çocuklar. Olumlu veya olumsuz gördüğünüz yanlarını aşağıdaki boşluklara yazar mısınız?

Örneğin: **Keloğlan** çok girişken bir çocuk çünkü Annesi bu sobayı nasıl yakacağız diye söylenirken keloğlan hemen ormana gidip üç gün önce gördüğü kurumuş ağacı kesmeye koyulmuştu

Ali sence nasıl bir çocuk?

Ali bir çocuk çünkü,.....
.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....
.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....
.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....
.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....
.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....
.....
.....

Hikâyeye göre Ali ve Ahmet sizce nasıl çocuklar. Olumlu veya olumsuz gördüğünüz yanlarını aşağıdaki boşluklara yazar mısınız?

Ahmet sence nasıl bir çocuk?

Ali bir çocuk çünkü,.....

.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....

.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....

.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....

.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....

.....
.....

Ali bir çocuk çünkü,.....

.....
.....

EK-3 AÇIK UÇLU ANKET ÇALIŞMASI**Sınıfı: Okul No:**

Sevgili Öğrenciler,

Bu form daha önce uyguladığımız dijital hikâye ile ilgili görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. İlgile okuyup cevaplandırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Başarılar dilerim.

Hakan KARACAOĞLU

1. Dijital hikâyenin gerekliliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz? (Gerekliyse nedenleri, gereksizse nedenleri nelerdir?)
2. Dijital hikâyenin olumlu yönleri nelerdir?
3. Dijital hikâyenin olumsuz yönleri nelerdir?
4. Dijital hikâye hazırlarken nelere dikkat edilmelidir.
5. Sizce diğer anlatı türlerine göre bu türün (dijital hikâye) kullanılmasının öğretim hayatınıza ne gibi katkıları olur?

EK-4 BİLİMSELLİK DEĞERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN HİKÂYE METNİ

YANLIŞ TEDAVİ

Eren, 6.sınıfta okuyordu. Babası işçi, annesi Ayşe Hanım da ev hanımıydı. Ayşe Hanım evdeki ağır eşyaları kaldırmaktan dolayı sürekli bel ağrısı çekiyordu. Babası gündüzleri çalıştığı için eşinin hastalığı ile son zamanlarda pek ilgilenememişti. Eren ise annesinin bu rahatsızlığına üzülmekteydi.

Bir gün komşuları Fadime Ana, Eren'in annesine, *“bel fıtığını kendi yöntemleri ile iyileştirip bu sorunu çözen ve çokça hastası olan birini tanıdığımı”* söyledi. Eren annesinin iyileşeceğine sevinse de tedavinin uzman olmayan bir insan tarafından bilimsel olmayan yollarla yapılacak olmasına aklı takıldı. Çünkü bu tedavide sonuç kesin olmayıp, hata oranı yüksekti. Düşündüklerini Fadime Ana'ya söyledi. Fadime Ana, *“adamın şifasını duymayan yok! Hem onun dedelerinden kalma bir yetenek var”* deyip onları ikna etti.

Birlikte söylenen adrese gittiler. Kapıyı üstü başı perişan hâlde kendinden yaşça büyük bir çocuk açtı. İçerde hasta olduğu anlaşılan kişilerin kimisi yere oturmuş kimisi de boyası dökülmüş duvara yaslanmış sırasını bekliyordu. Eren belli bir sistemi ve kuralı olmayan, düzensiz bu muayenehaneden iyice korktu. Korktu ama artık çok geçti. Annesini iyileştireceğini zannettiği adam, annesini iyice yürüyemez hâle getirmişti. Karakolluk oldular. Eren'in babası, bu duruma çok üzüldü. Karakol sonrası ilk iş hastaneden randevu alarak onlara bir daha böylesi yanlış bilgiler ile hareket etmemelerini istedi.

Muayenede Doktor, Ayşe Hanım'ın derhal ameliyata alınacağını çünkü bel kemiğinin yerinden çıktığını söyledi. Eren şaşkındı. Doktora, *“Annemi iyileştirebilecek misiniz?”* diye sordu, çünkü önceki doktorların annesini riskli olduğunu için ameliyat edemeyeceklerini söylediklerini hatırladı.

Doktor gülümseyip ve ekledi; *“Unutma Eren, bilimsel bilgi değişir, yenilenir, gelişir. Eski bilgi ve tecrübelerden yola çıkılarak yeni bilgilere ulaşılır. Bu bilgilerde Dünya'nın her yerinde geçerlidir. Tıp sürekli gelişir, yeni tedavi yolları bulunur. Sonuçlar neredeyse kesindir, tarafsızdır ve tutarlıdır”*, deyip Eren'in yanağından bir makas aldı.

Eren Şimdi doğru bilgiyi anlamıŐtı, 6ęrendięine sevindi. Annesinin iyileŐeęine inancı tamdı. Birkaç saat sonra da ameliyat sorunsuz bitti. Babasıyla hemen onun yanına gitti. Annesinin iyileŐmesi zaman alacaktı ama bir daha da bilimce desteklenmeyen hiçbir sahte kişi ve kişilere tedavi için gitmeyeceklerine dair babasına söz verdiler.



EK-5 DUYARLILIK (TARİHİ MİRASA) DEĞERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN HİKÂYE METNİ

TARİHE DEĞER VERMEK GEREK

Mahallemiz bir antika gibi şehrin içerisinde unutulmuş, deyim yerindeyse, kaybolmuştu. Şehir insanına göre gecekondulardan oluşan bu belde; tarihi pek merak edilmeyen izi de haritalarda gözükmeyen bir semtti. Yolları, ortaya kurulu evlerden pek düze çıkmaz; yağan yağmur sonrası sokaklarımız çamur deryası olurdu. Bu biraz da semtimize hizmet gelmemesinden kaynaklanırdı. Yollarımız hâlâ topraktı. Yüzlerimiz araba tozlarından kirlense de biz bu mahalleyi bu hâliyle seviyorduk.

Mahallemizde gecekondulardan daha eski, 16.yy'da inşa edilmiş, planı projesi düzgün, estetik ve mimari şaheseri bir yapıımız da vardı; Hızır Ali Camii. Söylencelere göre camiinin hemen yanındaki boş arsada eskiden bu zatın, yani Hızır Ali'nin Türbesi vardı. Şimdilerde ise türbenin yerinde yeller esiyor. Söylenenleri tek doğrulayan tek şey değerli bir eser, o ve ailesine ait birkaç tane mezar taşı. Taş demeyin, işlemeli sanat harikası... Ama onlara da sahip çıkamamışız. Hem camimizin hem de mezar taşlarının birkaç parçası kırık dökük duvarları yazılı ve kirli.

Gel zaman git zaman, resmi plakalı araçlar gelmeye başladı mahallemize. Kravatlı, ciddi giyimli ve kimsenin tanımadığı adamlardı bunlar. Elllerinde garip garip aletler, bir orayı bir burayı ölçüyorlardı. Kimi zaman boş arazileri kazıyor kimi zaman da yıkılmaya yüz tutmuş metruk binalara bakıp düşüncelere dalarken mahallelinin ikram ettiği soğuklukları yudumluyorlardı.

Muhtar Haşim Amca ile görüştüler. Kahveler söylendi, sonrasında el sıkışıp gittiler. Öğrendiğimize göre gelenler, Kültür Bakanlığı çalışanlarıydı. Aracın içinde; bir şoför, bir bakanlık yetkilisi, bir arkeolog, bir sanat tarihi hocası vardı.

Mahallemizde saklambaç oynadığımız yıkılmaya yüz tutmuş, yıkılır diye büyüklerimizin sürekli bizi uzaklaştırdığı üstü toprak, duvarları dev gibi büyük taşlarla örülü bina; aslında bir Roma Sarayı'ymış, kültürel mirasmış bize. Kitabesi çalınmış hatta altında eski zamanlardan kalma Antik bir mağara bile varmış. Eski medeniyetin geçmiş nesilleri; çağlar boyu ihtiyaçlar için ticaret, temizlik için hamam, ibadet için de şu an yerini bilmediğim kiliseyi kullanmışlar. Neredeyse bir mahalle insan o zamanlar

bu civarda barındırılmış. Kısaca mahallemiz, bir tarih müzesinin üstünde oturur da haberi yokmuş.

Dahası var; bakanlıktan kurul kararı çıkmış, buralar milli park sayılacaktı. Karara göre, buralar Sanat Eseri Koruma Alanı ilan edilmiş. Bırakın ev yapmayı, bir çivi bile çakmak yasaktı. Eğer geç kalınır bu tarihi yapı bir an evvel tadilat yapılmazsa dayanamaz tamamen yıkılmaya mahkûm kalırmış. Sevindirici kısmı, tadilatlara bir an önce başlanacaktı. Bizleri üzen kısmı ise tadilat için yol açılmalı o yol da evlerimiz yıkılmadan yapılamazmış. *“Ülkeme bir eser kazandırılacaksa fızana kadar giderim!”* dedi toplantıda Muhtar Haşim Amca. Mahalleli gülümsedi. Hem ona hem de onun verdiği şu mutlu habere... Devletimiz de bizi mağdur etmeyecek, hepimizi toplu konutlara yerleştirecekti. Anlayacağınız mekân değişecek ama yine mahalleli bir arada olacaktı. Ama en güzeli de ülkemiz, Dünya mirasına bir ölümsüz eser daha kazandıracaktı.

EK-6 SORUMLULUK DEĞERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN HİKÂYE METNİ

YANLIŞINA SAHİP ÇIKMAK ERDEMDİR

Okul döneminin hemen başında Neşet Hoca, daha önceki senelerdeki öğrencilerine sunduğu bir fikri; Teknoloji ve Tasarım dersindeki yeni öğrencilerine sunmak istedi. Onlara; *“Sizden önceki öğrencilerimle bir antlaşma yapmıştım. Antlaşmaya göre; benden yana not korkusu olmayacak, ceza ya da yaptırım yok! Şimdiden hepimizin karnesine verebileceğim en yüksek notu vereceğim, size söz veriyorum”*, demiştim. “Onlar, görevlerini bildiler, sorumluluklarını aldılar. Hazırladıkları proje ödevleri ile ortaya konulan sorunları kurallarına uygun bir şekilde çözdüler, yükümlülüklerini bildiler, arkadaşları ile uyumlu çalıştılar. Peki yapamayan olmadı mı? Tabii ki de oldu. Ama bilimsel ahlaktan vazgeçemediler, hesaplarını ortaya döktüler, sonuçlarına sahip çıktılar. Sonrasında hep birlikte projedeki sorunlara rehberliğimiz eşliğinde otokontrol yaptılar. Eksiklerini görüp vazifelerini yerine getirdiler. Sonuç olarak herkes sorumluluklarını yerine getirerek ürününü ortaya koydu. Onlara güvendim, haklı çıktım. Şimdi sıra sizde, sizlere de güveniyorum. Vereceğim projeyi başaracağınızdan eminim.”, diyerek onları yüreklendirdi.

Sınıfın hepsi Neşet Hoca'nın bu açıklamasına çok sevindi. Bu proje öğrenciler için çok güzel bir fırsattı. Not korkusu olmadan bir ders yılı geçirecekler, her birlikte güzel birer proje yöneteceklerdi.

Ödevler ikişer kişilik gruplar ile hazırlanacaktı. Verilen zaman dilimi ise bir dönemdi. Hemen konu dağılımı yapıldı. Yakın iki arkadaş Hakan ile Faruk da aynı grupta yer almıştı. Ders sonrası Hakan Faruk'a; *“Benim bir fikrim var. Kabul edersen, hem dersten kurtulur hem de dönem boyu bu derste proje ile ilgilenir gibi yapar, oyun oynarız”*. Faruk düşündü. Hiç de fena bir fikir değildi. *“Yalnız... Ya hocamız anlarsa?”* diye sordu. Hakan kendinden emin, *“proje hazırlanacak doğru ama biz değil, ağabeyim hazırlayacak. Biz çalışır gibi görüneceğiz.”*

Bu durum Faruk'un da hoşuna gitti. Dönem boyu arkadaşları çalışırken onlar keyif sürdüler, Neşet Hoca sordukça, ağabeyinin anlattıklarını aktardılar. Az zaman çok zaman derken sene sonu gelip çattı. Herkes projesini bir bir teslim ediyor hem de nasıl

yaptığını sınıfa anlatıyordu. Sıra onlara geldi. Yalnız Hakan o gün hastalanmış, Faruk da tek kalmıştı. Ama projeyi de en iyi Hakan biliyordu. Faruk o an yaptıkları hatanın farkına varıp öğretmeninin yanına gitti. Yaptıkları yanlış bir bir anlattı. Sonra, kendi iradesi ile geldiğini, amacının hesap vermek olduğunu ve sonuçları ne ise katlanmak istediğini”, söyledi. Neşet Hoca bu duruma üzülse de yapılan hatadan dönüldüğü için sevinçliydi. Bu da bir otokontrol sistemi ve geç de olsa ahlaki bir davranıştı. Onları üzmedi ve yine bir sosyal sorumluluk projesi olarak sınıfta yapılan projeleri yaz ayında yayına hazırlamak için kendisine yardım edeceklerine dair söz aldı. Hakan ve Faruk da bir daha asla sorumluluklarından kaçmadılar.



EK-7 YARDIMSEVERLİK DEĞERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN HİKÂYE METNİ

İHTİYAÇ SAHİBİNE YARDIM DUYUM İLE DEĞİL DAYANIŞMA İLE OLUR

O gün sınıfta, "Ülkemizi ziyaret eden yabancı misafirlerimize nasıl yardımcı olabiliriz?" adlı okuma parçasını işlemiş sorular kısmına geçmiştik. Öğretmenimiz konunun daha iyi anlaşılması ve aklımızda bir şeylerin kalmaması için bizlere de soru hakkı verdi. Birkaç kişinin konuşmasından sonra benim de aklıma gelen soruyu sormak istedim. Öğretmenimiz parmak kaldırdığımı görünce söz hakkı verdi. "Öğretmenim" dedim. "Suriyeliler de bu misafirlere girer mi?"

- Tabi ki de Nergis. Onlar da bizim dostumuz, misafirimiz.

- "Ama öğretmenim, mahallemizde onlar hakkında pekiyi şeyler söylemiyorlar da O yüzden sormak istedim" deyince öğretmenimiz, şaşırıp ve yüzü donuklaştı. Biraz önceki gülümsemesi gitti. "Peki, ne söylüyorlar", diye bana sordu: "Onlar bu ülkeye yük oluyormuş, fazlaymış, ülkemizde sorun çıkarıyorlarmış. Hiçbir iş yapmıyorlarmış. Mahallemizden duydum bunları..." dedim. Dedim ama öğretmenimizin iyice üzülüğünü anladım. Yerime oturdum. Öğretmenimiz kısa bir süre düşündü. Sonradan, tüm sınıfa dönerek:

"Çocuklar birazdan müdür beyle görüşeceğim. İzin alırsam da yarın sizleri bir yere götürmek istiyorum" dedi. Yalnız akşam ailelerimizden de gezi için izin almamızı istedi. Hepimiz buna çok sevindik. Ders çıkışı duyduk ki müdür beyden de izin alınmıştı. Hepimiz ertesi günü iple çektik ve sabaha ulaştık.

Sabah okula geldiğimizde okul kapısında çalışır vaziyette bir servis aracının olduğunu gördük. Herkes tam olunca da öğretmenimizin rehberliğinde yola koyulduk. Yaklaşık yarım saat sonra bir binanın bahçesinden içeri girdik. Otobüsümüzü uygun yere park ettikten sonra indik ve sıramızı bozmadan binanın önünde toplandık.

Bahçe kısmı çok kalabalıktı. Binanın hemen giriş kapısı üzerinde "İNSANİ YARDIMLAŞMA VAKFI" yazıyordu. İçeri girdik, bizi hemen girişte vakıf müdürü karşıladı. Odasına buyur etti. Daha sonra anlatmaya başladı: "Kurumumuzun kuruluş amacı yardımlaşma üzerinedir. Bu hem maddi yani parasal hem manevi yani birlik beraberlik üzerinedir. Burada birçok milletten insanlar vardır: Suriyeli, Iraklı, Gürcü,

Türkistanlı, Rus, Ermeni, Alman, Amerikalı ve Afrikalı arkadaşlar. Kimisi gönüllü yani karşılıksız yardım etmek için, kimisi dayanışma için, kimisi de okul bursunu almak için buraya gelir. İnsan gücümüz çoktur anlayacağımız.”

- *“İmeceyi bilir misiniz?”*

- *Hep bir ağızdan cevap verdik: “Evet... Köylülerin birbirine karşılıksız yardım etmesidir.”*

- *“Evet, çocuklar, vakıfların çalışması buna benzer. İş birliği için toplanan birkaç kişinin yönetiminde kararlar alınır, hem bağış hem de insan gücü ile desteklenir ve yardım kampanyaları ile insanlara ulaşır. Birlik ile oluşan bir kurul. Bize gelen zekât, sadaka, bağış veya yardımlar; bizim elimizle ihtiyaç sahiplerine ulaşır. Yardımı yapan görülmez. Bazen dernekler eliyle bu yardımları iletiriz. Sonuçta herkes mutlu olur.”*

Öğretmenimiz, benim sorumu da unutmamış olacak ki, vakıf müdürüne onu da sordu: Vakıf müdürümüz gülümseyerek cevap verdi: *“Çocuklar doğal afet, savaş ve açlık gibi kötü durumlardan kaçarak ülkemize müracaat eden toplam üç milyon Suriyeli var. Onlar hariç yaklaşık dört milyon daha ülkemiz vatandaşı olmayıp bize sığınan bir ekmeğe bile muhtaç insanlar var. Etti mi yedi milyon. Bunların hepsi sorunlu değil, ülkemize çok katkı sağlayan da var. İçlerinde doktorlar, mühendisler, avukatlar, yardım gönüllüleri ve öğrenciler de var. Mesela Naim Süleymanoğlu’nu bilirsiniz, Dünya şampiyonu halterci. Aslen Bulgaristan göçmenidir. Etiyopyalı kızımız Elvan Abeylegesse atletizmde Avrupa şampiyonu olmuştur. Suriyeli piyanist Tambi Asaad’ı dünya tanıyor. Örnekler böyle gider. Unutmayın, farklılıklarımız zenginliklerimizdir.”*

Müdür beyin bu sözü kulaklarımıza küpe olmuş, artık her duyduğumuza inanmamamız gerektiğini anlamıştık. Biz birdik, vakıflarımızla derneklerimizle yabancımız ya da kendi insanımızla zengindik. Aynı bu ülkedeki muhtaç insanlara olduğu gibi, o Suriyelilere de yardım etmemiz gerektiğini öğrendik.

EK-8 SAYGI DEĞERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN HİKÂYE METNİ

GÖRGÜSÜZ DAVRANMAK BAŞA BELADIR

Adı Metindi, sınıfın en çalışkanı ama en haylazı. Anne ve babası okulumuzda öğretmen, kendisi de bizim sınıfımızdaydı. Çalışkanlığı yanında arkadaşları ile iletişimi, öğretmenlere saygısı, nezaketi ve adabı muaşeret (görgü-ahlak kuralları) ile pek yoktu. Buna rağmen yine de bazı öğretmenler tarafından şirin gözükmesi sebebiyle sevilir, korunur ve kollanırdı. Sınıftaki kız-erkek arkadaşlarına yönelik edepsiz sözleri bizleri bile utandırıyordu. Söz verdiği zaman sözünü tutmaz, emanete sahip çıkmaz, kantin sırasında arkadaşlarının hakkını yemede üstüne yoktu. Bol bol şımartıldığından olacak ki; arkadaş çevresine sevgisi, ölçülü davranışı, hoşgörüsü de yok gibiydi. Anlaşılan o ki; hayatı boyunca sadece yarış atı gibi birincilik ders çalıştırılmış, çalışkanlık havası ile kendinden başkasını düşünmez olmuş, bencilliği huy edinmişti. Büyüklerine hürmeti yok, küçüklerine eziyeti çoktu. Okulda neredeyse onu tanımayan yoktu ve o lakap takmaları ile ünlüydü. Farklılıklara tahammülü yok, insanları küçük görmesi normal davranışıydı. Kavga döğüşü hiç bitmez, barış kelimesi yanından geçmezdi.

Bir gün okulumuzda saygıdeğer bir bilim insanının konferans vereceği duyurulmuştu. Hazırlıklar yapıldı. Herkes o gün geldiğinde hazırdu. Sahnede ayrıca bilimsel bir buluşu ispatlayacak tüpler, gösterilecek icatlar da vardı. Dedik ya Metin dikkatli -özenli - davranmaktan anlamaz, tek bildiği eğlence gırgır şamata... Önceden barut doldurmuş kimya tüplerinden birinin içine. Deney yapılırken patlamasın mı? Her şey berbat oldu. Tabi ki bizler utandık Metin'in yerine. Okulumuzun il genelinde adı çıktı. Akşam ise okulumuz televizyon ekranlarında. Bu durum Metin'in son ve en büyük saygısızlığı olmuştu. Bu durumdan Metin dâhil herkes etkilenmişti. Metin için ise son yaptığı kendisine büyük bir ders olmuş ilk defa pişmanlığı iliklerine kadar tatmıştı. Babasıgil aracılığıyla tüm okuldan özür dileyerek bir daha da ne ailesine ne de arkadaşlarına saygısız ve kötü davranışlarda bulunmayacağına dair söz verdi.

EK-9 ÇALIŞKANLIK DEĞERİNE YÖNELİK OLUŞTURULAN HİKÂYE METNİ

İYİ ÇALIŞAN BİR SESSİZLİK, AVCIYA AVI GETİRİR.

Okulumuz, son birkaç yıldır il genelinde yapılan seviye tespit sınavlarında hep birinci oluyordu. Bunda üst sınıfın başarısı kadar sınıfımızdaki Berk'in çalışkanlığı da bunda büyük rol sahibiydi. Oynuyordu. Berk çok zeki idi. Çalışarak gelen bir şey değildi sanki onun ki. Doğuştan gelen bir zekâ çeşiti. Sanki ona sihirli bir el sanki ona değmiş, bu yüzden o her şeyi biliyor gibiydi. Ders çalışmaz, farklı bir çabası olmaz hele ki planla hiç işi olmazdı. Nasıl yapıyorsa yapıyor, deneme sınavlarında birinciliği kimseye kaptırmıyordu.

Gururluydu. Sevinçliydi. Hedefim gelecek bu yılki TEOG' da Türkiye derecesi yapmak dedi yeni eğitim yılı başında. Herkes inandı güvendi ama kimse sormadı ne ile? Nasıl çalışarak? Vardır bir bildiği dediler. Herkes kendi çalışmasına baktı. Sınav zamanı geldi çattı, herkes heyecanlıydı. Berk hariç. O kendinden emindi. Gittiği kurs hocaları da öyle. Hatta şimdiden ilan siparişi bile vermişlerdi, “*TEOG birincisi bizden çıkacak*” diye. Sınavlara girildi, çıkıldı, sonrasında her şey iyi hoştu. Birincilik gelecek, Berk'in kursu sevinecekti. Okul müdürü de seviniyordu. Okulu Türkiye'de derece yapacak, itibar kazanacak, yeni çalışkan öğrenciler bizi tercih edecek diyordu soranlara.

Ve sayılı günler geldi geçti, sınavlar açıklandı. Okul sevindi ama kurstakiler üzüldü. Çünkü Berk ancak il içinde derece yapabilmmişti. Türkiye derecesi Berk' e değil sınıf arkadaşı Fatma'ya nasip olmuştu. Gözler bir an da Fatma'ya çevrildi. Hiç akılda yokken nasıl olmuştu bu başarı? Soru üstüne soru soruldu. Fatma cevapladı:

“Öncelikle yetişmemde emekleri olan anne babama teşekkür etmek istiyorum. Gayretimi hiç kırmadılar, beni sürekli cesaretlendirdiler. Babamla birlikte sevdiğim bir hocama gidip bir yıllık çalışma planı yaptık. İstekliydim. Kendimi çok sıkmadım ama disiplinli çalışmayı da elden bırakmadım. Zaman yönetim çizelgem sayesinde çok değil, gerektiği kadar çalıştım. Öğretmenim sürekli beni motive etti. Bilinçli bir insan nasıl öğrencisini azmettirirse o da bunu sağladı bana. Etkin olan bendim, o değil. O hedefi gösterdi ben çalıştım. Planlı programlı bir çalışma ile de Türkiye 3. Oldum. Mutluyum, çünkü hak ettiğimi düşünüyorum. Doğuştan değildim belki ama çalışma ile zekâmı kanıtladım. Tüm arkadaşlarıma örnek olmasını diliyorum.”

EK-10



EK-11



EK-12



EK-13



EK-14



EK-15



EK-16



EK-17



EK-18



EK-19



EK-20



EK-21



EK-22



ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Hakan KARACAOĞLU
Uyruğu: Türkiye
Doğum Tarihi ve Yeri: 20.10.1985 – Tomarza
Medeni Durumu: Evli
E- posta: ahkaracaoglu@gmail.com

EĞİTİMİ

Derece	Kurumu	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi	2018
Lisans	Atatürk Üniversitesi	2012
Lise	Tomarza Çok Programlı Lisesi	2003
Ortaokul	Develi Anadolu Lisesi	2000
İlkokul	Atatürk İlkokulu	1997

ÇALIŞMA DURUMU

YIL	KURUMU	GÖREV
2006- Devam ediyor.	İç İşleri Bakanlığı	Memur