

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

DİJİTAL ÖYKÜLEMEYE DAYALI DEĞERLER EĞİTİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN DEĞER KAZANIMI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi
Süleyman Eren YÜRÜK

Danışman: Doç. Dr. Bünyamin ATICI

Elazığ, 2015

ONAY

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Süleyman Eren YÜRÜK'ün Doç. Dr. Bünyamin ATICI danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı Ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1: Doç. Dr. Bünyamin ATICI (Danışman)

2: Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL

3: Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ

4: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR

5: Yrd. Doç. Dr. Pelin YÜKSEL

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Bünyamin ATICI danışmanlığında hazırlamış olduğum “Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı Ve Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Süleyman Eren YÜRÜK
31/12/2015

ÖN SÖZ

Teknolojinin hayatımıza girmesi başta zaman olmak üzere tüm yaşam fonksiyonlarımızı birer birer etkilemiştir. Önceleri günlük hayata kolaylık sağlıyor gibi görünen teknoloji, aslında yeni iş yükleri ilavesiyle yeni beceriler geliştirmeyi gerektirmiştir. Böylesi bir çağa ayak uydurma süreci elbette yeni teknolojik ve sosyolojik okumalar gerektirmektedir.

Teknoloji ile neleri mazide bırakmak ve neleri gündemde tutmak gerektiği hususunda kontrol edilmesi güç bir sosyal dönüşüme şahit olmaktayız. Bu adaptasyon süreci içerisinde toplumlar, bilhassa da yeni nesil, sahip oldukları birçok geleneksel değeri, televizyon, internet ve sosyal medya gibi kitle iletişim araçlarının denetlenemeyen çeşitli etkileriyle, bireysel çıkarları uğruna yitirmektedir. Bu noktada günümüz öğrencilerine aile içerisinde, okullarda ve özellikle de sıkça maruz kaldıkları bu yeni teknolojik ortamlarda, toplumsal değerlerin amaçlı ve daha kontrollü medya içerikleri yoluyla kazandırılması gerekliliği araştırmamıza konu olmuştur. Bu çalışmada değerlerin öğretimi amacıyla kullanılan yöntemlerden biri olan hikâye anlatımının çağdaş formu olarak karşımıza çıkan dijital öyküleme yönteminin, öğrencilerin değer kazanımı üzerindeki çeşitli etkileri incelenmiştir.

Çalışmanın ortaya çıkış süreci boyunca, öncelikle beni kendimden çok düşünen, her türlü kusurumu, zaafımı, ayıbımı gece gibi örten, bana sonsuz güven veren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Bünyamin ATICI'ya hürmet dolu teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Hem akademik, hem insanî anlamda örnek bir hoca olarak verdiği ilhamlarla tez konumun tohumlarını eken değerli hocam Doç. Dr. Mediha SARI'ya, yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Asım YAPICI'ya, materyallerin hazırlanma sürecinde sağladıkları önemli katkılardan ötürü başta Kübra YILMAZ olmak üzere öğrencilerimiz Dudu SERT, Tuba YILDIRIM, Fatma ÜNLÜ, Leyla UŞENGÜL, Yasemin GÜVEN, Pervin UZUN, Nurullah GÜNEY ve arkadaşım Gülbin ÇAKMAK'a, uygulama sürecinde yardımcı olan öğretmenlere, sağladıkları sıcak ortam için bölüm hocalarım ve oda arkadaşlarıma candan teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca beni bugüne kadar, bu günleri görmek için fedakârlıkla yetiştiren, üzerimde büyük emekleri olan ailem ve akrabalarıma, tüm öğretmen ve arkadaşlarıma, hayatlarımızın birbirine bir şekilde değdiği herkese ve her şeye şükreder, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

And dear Dori ELIOT; my special “digital” friend... Your friendship is way too “valuable” to deserve that additional paragraph. You have an irreplaceable role in my strange “story”. Thanks for everything. Hugs.

Süleyman Eren YÜRÜK

Elazığ, Aralık 2015

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

DİJİTAL ÖYKÜLEMeye DAYALI DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN DEĞER KAZANIMI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Süleyman Eren YÜRÜK

Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı
Elazığ, 2015, Sayfa: XV + 140

Teknolojinin tahmin edilemeyen yükselişiyle beraber hayatın her anı ve alanında yer işgal etmesi, çağımız öğrencilerinin ihtiyaç ve özelliklerinde önemli değişiklikler meydana getirmiş; eğitim sistemlerini de bu dönüşümlere ayak uydurmak zorunda bırakmıştır. Bu konuda birçok yeniliğin adımları atılsa da, tüm öğrenme alanlarına yetecek miktarda ve etkililikte materyal ve içerik bulmakta zorlanılmakta, üstelik var olanların da doğru ve sistemli kullanımı konusunda eksiklikler hissedilmektedir.

Bu eksikliğin bariz olarak hissedildiği ve taşıdığı büyük önemin aksine yeterli teknoloji entegrasyon desteğini bulamamış eğitim alanlarından biri de değerler eğitimi etkinlikleridir. Birey, aile, çevre, ülke ve dünya çapında insanlığın kalkınması ve mutluluğu için her öğrencinin ihtiyacı olan birçok etkinliği içerisinde bulunduran bu öğrenme alanının da teknoloji ile birleştirilmesi, bu büyük açığın giderilmesi açısından elzemdir.

Bu çalışmada, bir değerler eğitimi aracı olarak kullanılan hikâyelerin çağdaş formu olarak niteleyebileceğimiz dijital öyküleme yönteminin, çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Elazığ ili Merkez ilçesinde yer alan birbirine yakın sosyo-ekonomik düzeydeki iki okuldan, toplam 265 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel ve nitel boyuttaki verilerin incelendiği çalışmada, biri değerler eğitimi programı uygulayan, biri uygulamayan iki ayrı okulda, üç farklı grup üzerinde çalışılmıştır. Çalışma değerler eğitimi uygulamayan A Ortaokulu'nda 62 katılımcıyla

tek gruplu ön test - son test deneysel desen; değerler eğitimi uygulayan B Ortaokulu'nda ise 203 katılımcıyla ön test - son test kontrol gruplu desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir ay boyunca uygulama için seçilen dört değerden her hafta farklı birine yönelik olarak hazırlanan dijital öyküler deney grubu öğrencilerine izletilmiştir. Süreç sonunda öğrenci ve öğretmenlerden görüşler alınmıştır.

Sonuç olarak, değerler eğitimi programı uygulayan okulda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, değerler eğitimi programı uygulamayan okuldaki tek grubun ön test ve son testleri arasında anlamlı farka rastlanmıştır; bu farkın oluşmasında da kız öğrencilerin elde ettiği puanların büyük ölçüde katkı sağladığı görülmüştür. Görüşme sorularına ise hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden dijital öykülerin değerler eğitimi ve diğer derslerde kullanımına dair yüksek düzeyde olumlu yanıtlar alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Hikâyeler, Öykülerle Değerler Eğitimi, Dijital Öyküleme, Dijital Öykülerle Değerler Eğitimi

ABSTRACT

Master Thesis

THE EFFECT OF DIGITAL STORY BASED VALUES EDUCATION ON STUDENTS' ATTITUDES AND VALUE ACQUISITION

Süleyman Eren YÜRÜK

**Firat University
Institute of Educational Science
Department of Computer Education and Instructional Technologies
Elazığ, 2015; page: XV+ 140**

The unpredictable rise in technology and the large place it occupies in our lives, have made significant effects on the characteristics and needs of the 21st century students. These changes have also obliged educational systems to keep up with the new transformations. Although there are many things have done to accomplish this goal, the amount of the digital materials in education are still not enough for every learning area. And also the existing materials are not being used in true and systematic ways.

Contrary to its great significance, one of the education areas, that could not find enough technology integration support, is values education activities. The technology integration into values education which includes many educational activities for the development and the happiness of humanity in person, family, environment, country and the world, is very important to close this large gap in daily and practical life.

In this study, the effects of digital storytelling, which can be described as the contemporary form of the stories, on values education with some other variables was examined. The study was conducted during the spring term of 2014-2015 education year on 265 student participants. Both quantitative and qualitative data was collected from three groups in two socio-economically similar schools. In A Secondary School, that does not apply a values education program, one group pretest - posttest experimental design was used on 62 participants. And in B Secondary School, that applies a values education program, pretest - posttest control group experimental design was used on 203 participants. During one month, each week one of four selected values

was shown to the students in experimental groups. At the end of the process the views of teachers and students were asked.

As a result of the research, in B Secondary School which applies a values education program, no significant difference was found between the experimental and control group. But in A Secondary School, which does not apply a values education program, a significant difference was found between the pretest and posttest scores in favour of posttest scores. According to the analyze results, female students' contrubution to this significance was crucial. And both teachers and students commented very positively to the quantitative research questions.

Key Words: Values Education, Stories, Values Education with Stories, Digital Storytelling, Values Education with Digital Storytelling

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi	2
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.3.1. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	8
2.1. Değerin Tanımı ve Özellikleri	8
2.2. Değerler Eğitimi ve Gerekliliği.....	10
2.3. Değerler Eğitiminde Roller	13
2.3.1. Ailenin Rolü	13
2.3.2. Okulun Rolü	14
2.3.3. Öğretmenin Rolü	16
2.3.4. Dijital Çağda Değişen Değerler.....	17
2.4. Değerler Eğitimi Yaklaşımları	20
2.4.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi.....	20
2.4.2. Değerleri Belirginleştirme	20

2.4.3. Değer Analizi.....	21
2.4.4. İkilem Tartışması.....	21
2.5. Öyküleme ile Değerler Eğitimi	22
2.5.1. Hikâyenin Tanımı ve Özellikleri	25
2.5.2. Hikâyeler ve Değerler Eğitimi.....	27
2.5.3. Hikâye Kahramanları ve Değerler	30
2.5.4. Hikâyelerde Sorgulama, Tartışma ve İkilem.....	31
2.5.5. Eğitsel Hikâyelerin Dönüşümü.....	32
2.6. Dijital Çağ	34
2.7. Dijital Öyküleme	37
2.7.1. Dijital Öykülemenin Tanım ve Özellikleri	40
2.7.2. Dijital Öyküleme Türleri	44
2.7.3. Dijital Öyküleme Araçları	45
2.7.4. Dijital Öyküleme ve Öğrenci.....	47
2.7.5. Dijital Öyküleme ve Öğretmen	48
2.8. KONUyla İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	48
2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	48
2.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	56
III. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Yaklaşımı	56
3.2. Araştırmanın Modeli	56
3.3. Çalışma Grubu	58
3.4. Araştırma Süreci.....	59
3.4.1. Grupların Belirlenmesi	59
3.4.2. Uygulama Öncesi Süreçler	60
3.4.3. Uygulama Süreci	61
3.4.4. Uygulama Sonrası Süreç	62
3.5. Veri Toplama Araçları	63
3.6. Verilerin Analizi.....	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	65
IV. BULGULAR VE YORUM	65

4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	65
4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.1.5. Beşinci ve Altıncı Denencelere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	81
4.2.1. Öğretmenlerin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlar.....	81
4.2.2. Öğrencilerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplar.....	87
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	94
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Nicel Verilere Dayalı Sonuçlar.....	94
5.2. Nitel Verilere Dayalı Sonuçlar.....	96
5.2.1. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	96
5.2.2. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	100
5.3. TARTIŞMA.....	101
5.4. ÖNERİLER.....	103
KAYNAKLAR.....	105
EKLER.....	119
ÖZGEÇMİŞ.....	140

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Farklı Kurum ve Ülkelerin Belirledikleri Ortak Değerler Listesi.....	13
Tablo 2. TÜİK (2013) 06-15 Yaş Arası Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı.....	35
Tablo 3. Woodhouse (2008)'dan Uyarlanan Öyküleme Yönteminin Avantaj ve Dezavantajları.....	43
Tablo 4. Dijital Öykülemenin Yedi Bileşeni.....	44
Tablo 5. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görüntüsü	57
Tablo 6. Tek Grup Öntest-Sontest Modelin Simgesel Görüntüsü	57
Tablo 7. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Okul ve Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları.....	58
Tablo 8. Ön Teste Katılanların Cinsiyet ve Gruplara Göre Frekans ve Dağılımı.....	58
Tablo 9. Son Teste Katılanların Cinsiyet ve Gruplara Göre Frekans ve Dağılımı	59
Tablo 10. B Ortaokulu Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Toplam Puanlarının Mann Whitney-U testi Sonuçları.....	60
Tablo 11. Annenin Çalışma Durumuna Göre Ön Testlerin Mann Whitney-U testi sonuçları	66
Tablo 12. Anne Çalışma Durumuna Göre Son testlerin Mann Whitney-U testi sonuçları.....	66
Tablo 13. Bilgisayar/Tablete Sahip Olmaya Göre Ön Testlerin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 14. Bilgisayar/Tablete Sahip Olma Durumuna Göre Son Testlerin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 15. İnternete Sahip Olma Durumuna Göre Ön Testlerin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 16. İnternete Sahip Olma Durumuna Göre Son Testlerin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 17. Web Sayfasını Ziyaret Eden Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	71
Tablo 18. Öğrencilerin Hikâyelere Verdiği Puanların Ortalama Değerleri	71
Tablo 19. Deney-II Grubunun Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 20. Deney-II Grubu Cinsiyete Göre Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	73

Tablo 21. Deneý-II Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	73
Tablo 22. Deneý-II Grubu Yalnızca Kız Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	74
Tablo 23. Deneý-II Grubu Yalnızca Erkek Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	74
Tablo 24. Deneý-I ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 25. Deneý-I ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 26. Yalnızca Kontrol Grubunun Cinsiyete göre Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 27. Yalnızca Kontrol Grubunun Cinsiyete göre Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 28. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test T Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	78
Tablo 29. Deneý-I Grubunun Cinsiyete göre Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 30. Deneý-I Grubunun Cinsiyete göre Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 31. Deneý-I Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	80
Tablo 32. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Genel Bilgi Tablosu.....	81

EKLER LİSTESİ

Ek-1 Değerler Eğitimi Ölçeği Ön Test	119
Ek-2 Değerler Eğitimi Ölçeği Son Test	120
Ek-3 Sadece Deney Grupları için Son Test sonrası Nitel Veri Toplama Formu	121
Ek-4 Dijital Öykülerin Yer Aldığı Web Sayfasına Ait Örnek Ekran Görüntüleri.....	122
Ek-5 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Tahtaları	123
Ek-6 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Tahtaları	124
Ek-7 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Tahtaları	125
Ek-8 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Metinleri.....	126
Ek-9 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Metinleri.....	129
Ek-10 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Metinleri.....	131
Ek-11 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Metinleri.....	133
Ek-12 Uygulamalar esnasında çekilen fotoğraflar.....	135
Ek-13 Uygulamalar esnasında çekilen fotoğraflar.....	136
Ek-14 Etik Kurul İzin Belgesi	137
Ek-15 Valilik İzin Belgesi	138
Ek-16 İntihal Raporu	139

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Eğitimin genel amacı; bireye, öncelikle kendini tanıma, fiziksel ve sosyal çevresini anlamlandırma ve onlara karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmaktır. Nihai hedeflerden biri ise öğrencileri bu değerleri eyleme dönüştürebilen istendik birer vatandaş haline getirmektir. Çünkü en ufak eksiklik hem bireyin kendisinin hem de toplumun dengesinin bozulmasına zemin hazırlayacaktır. Sosyal ve fiziksel çevresine karşı duyarsız kalan bireyler, bilgi ve çıkarlarını insanlığın ve çevrenin yararına olmayan işlerde kullanabilirler. Bu tip insanların meydana getireceği zararlar ne yazık ki sadece kendilerini değil, başkalarını da etkileyebilir. Farklı düşünce ve inançlardan ötürü hem genel anlamda kültürler, hem de tek tek bireyler arasında şiddet başta olmak üzere çok çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca psikolojik açıdan bireylerin empatik davranamaması, öfke kontrolü yapamaması, hoşgörüsüz tutum ve tavırlar sergilemesi gibi durumlar gözlenebilmektedir. Örneklerini bireysel, toplumsal, küresel bazda sıkça görebileceğimiz tüm bu olaylar, sosyal eğitimin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Öyle ki C. S. Lewis'in "Değerler olmadan yapılan eğitim, bir kişiyi daha zeki bir şeytan yapmaktan farksızdır." sözü hiç bugünkü kadar anlam ifade etmemiştir.

Küreselleşmenin getirdiği yeni dünya koşullarının evrensel, milli ve kültürel birçok değeri yozlaştırdığı günümüzde, kitlelerin maruz kaldığı etkilerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çağımızda ise bunların başında dijital ortamlar gelmektedir. Bugün etrafımız büyük bir dijital ağ ile örülmüş vaziyettedir. Hâlihazırda yaygın olarak kullandığımız radyo, televizyon, internet, sosyal ağlar, mobil araçlar, video, podcast, e-posta, e-sohbet, blog, forum, wiki, etkileşimli medyalar, kolayca paylaşılabilen dosyalar ve bulut hizmetlerinin yanı sıra, gelecekte kullanım oranları daha da yaygınlaşacak olan sanal gerçeklik, giyilebilir teknolojiler, video konferanslar, çoklu ortam geliştirme yazılımları, yeni ve gelişmiş donanımlar vb. gibi teknolojiler her geçen gün kullanıcılara daha fazla etkileşim imkânı sunmaya ve değerlerimizi etkilemeye devam edecektir.

Çağımızın getirdiği bu yenilikler ve ortaya çıkardığı değişimlerin çeşitli avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Eğitim sistemleri ise yeni

kuşaa bu avantaj ve dezavantajlar arasında kontrollü bir süreç yaşatma sorumluluğuyla mükelleftir. Zira değişen aile düzeni ve gün geçtikçe daha da bireyselleşen öğrenci kitlesi sosyal kültürün oluşturduğu ortak değerlerin öğrenci tarafından benimsenmesini zorlaştırabilir. Her şeyi hızla tüketmeye meyilli olan yeni öğrenci kitlesi, edinilmesi uzun zaman gerektiren değerlere karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir. Vaktinin çoğunu bilgisayar başında geçiren bu yeni öğrenci kitlesinin eğitiminde, sürekli maruz kaldıkları bu teknolojilerin kullanılması daha etkili ve hızlı sonuçların alınmasına imkân tanıyacağı için büyük önem arz etmektedir.

Tüm bu değişimlerin sonucu olarak eğitim sistemimiz ve politikalarımız da doğrudan etkilenmiştir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nin de 2006 yılı itibariyle yapılandırmaçı anlayışı benimsemiş olması, Web 2.0 uygulamalarının eğitimde etkin olarak kullanılmasını bir gereksinim haline getirmiştir. Elektronik cihazların gelişimi ve e-içeriklerin geliştirilmesi, geleneksel ya da yüz yüze eğitimin yanı sıra birçok alternatifin ortaya çıkmış olması, FATİH Projesi ile sınıflarda etkileşimli tahta ve tabletlerin kullanılacak olması bu alandaki içeriğin zenginleştirilmesi gerekliliğini doğurmaktadır.

1.1. Araştırma Problemi

Ahlaki ve etik konular her zaman insan hayatının çekirdeğinde yer almıştır (Tappan, 1998). Buna rağmen günümüzde değer kavramına hala sıkça vurgu yapılmasının nedeni ise değerlere verdiğimiz önemin değil, duyduğumuz ihtiyacın artmasıdır (Arslan ve Yaşar, 2003'ten akt. Özdaş, 2013). Terörizmin ve ekonomik sıkıntılara yönelik tepkilerin büyük küresel krizler haline geldiği (Koh, 2009), sahtekârlık, açgözlülük, şiddet, fiziksel ya da cinsel istismar gibi hızla artan sorunların yaygınlaştığı, ahlaki kriz ve kargaşaların günlük hayatın içine kadar işlediği çağımızda; ahlakiliğe ve evrensel değerlere ilgi yeniden canlanarak bu durum öncelik kazanmıştır (Tappan, 1998).

Bu eksikliklere karşı değerler, eğitim programlarında olması gereken ölçüde yer ve önem bulamamıştır. Bunun sebebi değerlerin daha çok okul dışındaki kurumlara bırakılmış olmasıdır. Ama yine de okulun payı da yadsınmamalıdır. Bir araştırmada ailelerin % 71'lik bölümünün, okulda değerlerin öğretilmesinin akademik derslerin öğretiminden daha önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır (Johnson ve

Immerwahr, 1995'ten akt. Doğanay, 2006). Değerlerin kazandırılması okulların amaçlarından biri olsa da, bunun nasıl yapılacağı net olarak belirtilmediğinden formal eğitim içerisinde sıklıkla ihmal edilmektedir. Fakat bu durum okulda değerlerin hiç öğretilmediğı anlamına da gelmemektedir (Doğanay, 2006).

Değerler eğitimi önemli bir öğrenen analizi süreci gerektirmektedir. Bugünün çocukları henüz okul öncesi dönemlerde televizyon, bilgisayar, akıllı telefon ve tabletlerle hızla tanışarak, teknolojiyi bir yaşam biçimi haline getirmektedirler. Bu noktada değerlerin öğretimi için teknolojik ortamların işe koşulduğu eğitsel medyalara büyük bir ihtiyaç hâsıl olmuştur. Yukarıda değinilen örneklerde de belirtildiğı gibi değerler eğitiminin, eğitim programları içerisine teknolojinin sunduğı imkanlar yoluyla entegre edilmesi, öğrencilerin medya ile etkileşime girerek öğrenmesi, bu esnada bilişsel ve duyuşsal süreçlerini hareket geçirerek öğrencilerin değer kazanımlarında kendi zihinsel şemalarını oluşturmalarına imkan tanıyabilecektir.

Değerlerin öğretimi için bazı yöntem ve tekniklerden faydalanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan yöntemlerin başında “değerlerin doğrudan öğretimi” yöntemi gelmektedir (Memişoğlu, 2013). İçerisinde farklı teknikler barındıran bu yöntem edebi eserlerin değer öğretiminde kullanılabileceğı iddiasını taşımaktadır. Hikâyeler de, bahsi geçen edebi eserlerden biri olarak bu noktada kendine yer bulmaktadır. Hikâyeler sundukları zengin dünyalarla insanın hayal gücünü besleyen, ruhunu doyuran, insanları ortak duygularda birleştirebilen, öğretimsel bir kaygısı olmadığı halde doğal bir bilgi paketi olarak eğitsel etkinlikler içinde kullanılabilecek önemli bir araçtır. Bu amaçla çok çeşitli karakterler, ortamlar, olaylar içeren örnek durumlar yoluyla öğrencilere ahlak ve erdem içeren değerlerin öğretilebileceğı savunulmaktadır.

Fakat çağımızın dönüşümlerinden hikâyeler de nasibini almıştır. İnsanların geçirdikleri günü anlatırken bile aslında bir hikâye anlatıyor olmaları, paylaşılmaya bu kadar müsait ve günlük hayatın doğal bir parçası olan bu edebî türü, dijital çağa adapte etme gereksinimini doğurmuştur. Bu durum geleneksel hikâyelerin bazı özelliklerinin yitirilmesine sebep olurken, bazı özelliklerini de daha güçlü hale getirmiştir. Önceleri sadece bir anlatıcı ve onun ses tonlamaları, hareketleri, mimikleri yoluyla aktarılan hikâyeler; dijital çağa geçerken görsel ve hareketli bütün medya özelliklerini arkasına

olarak yeniden doğmuştur. Dolayısıyla hikâyelerin geleneksel ve dönüşümler sonrası yenilenen özellikleri, değerlerin öğretimi için geniş ve elverişli olanaklar sunmaktadır.

Yukardaki sonuçlar neticesinde, bu araştırmada Ortaokul 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı kapsamında yer alan değerler eğitimi konusuna yönelik bazı örnek olay hikâyelerinin dijital öyküleme materyalleri kullanılarak işlenmesi konu edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okullarımızın temel vazifesi her ne kadar genellikle fenni ve beşeri bilimlerin öğretimi olarak algılanıyor olsa da, eğitim kelimesinin anlamı çok daha kapsamlıdır. Okullarımızda öğretimi yapılan bilim dalları ne kadar önemliyse, öğrencilerin sosyal, kültürel ve bireysel özelliklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek de bir o kadar önemlidir. Günümüzde birçok değer problemi ile karşılaşmaktayız. Gerçek hayatımızda birçok örneğine şahit olabileceğimiz bu problemlerle, artık dijital ortamlarda da sıkça karşılaşılmaktadır. Bilgisayar, teknoloji, internet ve sosyal ağlar üzerinde insanların gizlilik, doğruluk, fikrî mülkiyet gibi birçok hassas değerine karşı sahtecilik, intihal, dolandırıcılık vb. durumlar gözlenmektedir. Dolayısıyla okullarımız öğrencilerin güven ve huzurunu temin etmek amacıyla, tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde hem gerçek hem de sanal yaşantıyı kapsayacak değer, hak ve sorumlulukları göz önünde bulundurmalıdır.

Çağımızın öğrencileri ise artık dijital bir çağ içerisinde elektronik medya ve iletişim araçları ile çevrelenmiş bir ortamda bulunmaktadır. Artık neredeyse her evde bulunan TV, bilgisayar, akıllı telefon, tabletler ve internet ile öğrenciler uygun ya da olmayan her türlü bilgiyi bu araçlar sayesinde edinmeye meyillidirler. Ayrıca çağımızın eğitim sistemlerinde de dijital dünyaya doğru bir göç başlamıştır. Harmanlanmış ve uzaktan eğitim ortamları teknolojiden her türlü şekilde istifade etmektedirler. Bu doğrultuda sosyal ağlar, sanal sınıflar, MOOClar ve öğrenme yönetim sistemleri gibi sanal öğrenme çevreleri birçok öğrenciye eğitim olanağı sağlarken dijital içerikler kullanılmaktadır. Bu öğrencilere yönelik uygulanacak değerler eğitimi etkinliklerinin de daha kontrollü içeriklerin sunulduğu teknolojik araçlar kanalıyla yapılması, tekrar kullanılabilirlik, ulaşım kolaylığı ve ilgi çekicilik açısından daha tercih edilebilir bir nitelik taşıyacaktır.

Araştırmamıza konu olan dijital öyküleme yöntemi de, yeni teknolojilerin bir sonucu olarak öğretim etkinlikleri arasında kendine yer bulmuştur. Temel olarak hikâye anlatımını bilgisayar teknolojileri ile birleştiren, resim, video, animasyon, ses, müzik, metin ve çoğu zaman öyküsel bir anlatıma sahip bir uygulama olarak tanımlanabilir. Öğrenci merkezli, proje tabanlı bir uygulama olması ve çalışma sonuçlarının 21.yy becerilerine yönelik olumlu vurgusu ile yaygınlık kazanmış çağdaş bir tekniktir. Dijital öyküleme ile oluşturulan projelerin öğrenci motivasyonunu arttırdığı, teknoloji destekli yaratıcı sunumlar ile öğretime zenginlik kattığı, iletişim becerilerini geliştirdiği, üretilen materyalin paylaşımının basit olması bu yöntemin üstünlükleri olarak belirtilmiştir (Demirer, 2013; Karakoyun, 2014). Dolayısıyla değerler eğitiminde bu yeni ve yenilikçi medya aracının kullanılması eğitim ortamlarında materyal ve etkinlik zenginliği sağlayacaktır.

Araştırmanın bir diğer önemi olarak da, değerler eğitiminin teknolojik araçlarla desteklendiği yeterli sayıda deneysel çalışmanın bulunmaması ve ortaya çıkacak sonuçların bu eksikliği gidermeye yönelik bir adım olacak olması gösterilebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı çeşitli elektronik ortamlar kullanılarak oluşturulan dijital öykü materyallerinin öğrencilerin değer kazanımı ve görüşlerine etkisini belirlemek, ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerini incelemektir.

1.3.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırma çerçevesinde belirlenen alt amaçlar şunlardır.

- Annenin çalışma durumunun değer kazanımına etkisinin incelenmesi
- Cinsiyete göre değer kazanımının farklılaşma durumunun incelenmesi
- Sadece okul tarafından uygulanan değerler eğitimi programı ile sadece dijital öyküleme materyalleri kullanılarak uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin akademik kazanıma etkisinin karşılaştırılması
- Bilgisayar/tablet ve internet kullanımının değer kazanımına etkisini incelenmesi
- Dijital öykü materyallerinin değer kazanımında meydana getireceği farkın incelenmesi

1.3.1.1. Denenceler

Belirlenen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. alışan anneler ile ev hanımı annelerin çocuklarının değer kazanımları arasında fark yoktur.
2. Bilgisayar ya da tablete sahip olmak değer kazanımını etkilemez.
3. İnternet bağlantısına sahip olmak değer kazanımını etkilemez.
4. Öğrencilerin ders dışında da, bir web sayfası üzerinden dijital öykülere ulaşması değer kazanımını etkilemez.
5. Okul programının izlediği değerler eğitimi etkinlikleri ile dijital öykülemeye dayalı materyaller arasında değer kazanımı açısından farklılık yoktur.
6. Değerler eğitiminde kullanılan öğretim yöntemi, cinsiyetler arası bir fark göstermez.

1.4. Sayıtlar

1. Kontrol dışı değişkenler, analiz sonucuna anlamlı etkide bulunmaz
2. Katılımcılar, ölçek maddelerine ve görüşme sorularına doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Materyallerin uygulanması için araştırmacıya tahsis edilen, bir ay boyunca her sınıf için bir saatlik ders süresi yeterlidir

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi ile sınırlıdır.
2. Elazığ il merkezinde bulunan iki adet ortaokulun 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Değerler programında adı geçen değerler arasından sadece “hoşgörü”, “sorumluluk”, ”yardımseverlik” ve “misafirperverlik” ile sınırlıdır.
4. Uygulama için hazırlanan 11 dijital öykü materyali ile sınırlıdır.
5. Bir aylık uygulama süreci ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: Bireyler arası ve toplumsal ilişkilerde birleştirici bir rol oynayan, iyi ve doğru inanç ve davranışların ölçütüdür.

Değerler Eğitimi: Bireylerin toplumsal yaşama sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmesi için ideal beceri, davranış ve tutumlarla donatılması sürecidir.

Dijital Öyküleme: Temel olarak hikâye anlatımını bilgisayar teknolojileri ile birleştiren, resim, video, animasyon, ses, müzik, metin ve çoğu zaman öyküsel bir anlatıma sahip bir uygulama olarak tanımlanabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Değerin Tanımı ve Özellikleri

Psikoloji, sosyoloji, felsefe, iktisat ve dinî bilimler gibi çeşitli alanlarda çalışma konusu olan değer kavramının tanımlanması çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir (Balcı ve Yelken, 2010). Bu nedenle farklı bakış açılarından hareket eden bilim adamları değer konusuyla ilişkili birbiriyle az ya da çok örtüşen yahut birbirini az çok dışlayan tanımlar ileri sürmüşlerdir. Bu durum genel geçer bir değer tanımının yapılabilmesine mani olmuştur (Dilmaç, 2007).

Latince “kıymetli olmak” anlamı taşıyan “valere” kelimesinden türeyen value/değer (Bilgin, 1995), Kuçuradi (1998) tarafından “iyi, güzel ve doğrunun ne ve nasıl olduğunu belirleyen, istenen davranışların ölçütü” olarak açıklanmıştır. Toplum biliminde “nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir kişi açısından taşıdığı önemi belirleyen nitelik” (TDK,2014) şeklinde tanımlanan değer, mantıki anlamda “doğru”, ahlaki anlamda “iyi”, estetik anlamda “güzel” olanı temsil etmektedir (Ergün, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı’nca 2004 yılında hazırlanan ilköğretim 4–5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programı’na göre ise değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.

Değerler günlük hayatın rehberleridir. Halstead ve Taylor (2000)’ın açıklamaları bu nokta üzerine odaklanmaktadır. Bu araştırmacılara göre “davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar olan değerler, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlardır”. Bu nedenle sahip olunan değerler kişinin duygu, düşünce, algı, karar ve davranışlarını doğrudan ya da dolaylı etkiler. Başka bir deyişle bireyler şahsi ve sosyal davranışlarını hem tercih ederken hem de değerlendirirken benimsedikleri değerleri temel ölçüt olarak kullanırlar. Bu yüzden sosyal bilimciler değerlerin insanların hayatında önemli bir olgu olduğu ve bilimsel incelemelere konu edilmesi gerektiğinin hususunda hemfikir olmuşlardır (Yalar, 2010).

Yeşil ve Aydın (2007)'a göre bir kitleyi yahut kalabalığı grup ya da toplum haline dönüştüren temel unsur, benimsedikleri değerlerdir. Örneğin Roma toplumu, Türk toplumu yahut Hıristiyan kültürü ve İslam kültürü gibi gruplamalar benimsenen temel değerler üzerinden yapılmaktadır. Başka bir deyişle benzer değerleri paylaşanlar belli bir kategori altında değerlendirilmektedir.

Allport (1968)'a göre bir şeyi değerli görmek demek onu tercih etmek, ona psikolojik olarak bağlanmak ve ona ulaşmak ya da onu muhafaza etmek için belli bir çaba ve gayret içinde olmak anlamına gelmektedir (Akt. Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012) Rokeach (1973) tarafından geliştirilen tanıma göre değerler, fikir ve inançlardır, amaç ve davranışlarla ilişkilidirler. Davranış ve olayların seçim, sıralama ve değişimine kılavuzluk ederler (Akt. Izgar, 2013). Schwartz (1992)'a göre değerler insanların seçtikleri eylemleri meşrulaştırmak ve kendileri de dâhil olmak üzere kişileri ve olayları değerlendirmek için sahip oldukları ölçütlerdir (Akt. Izgar, 2013). Çelikkaya (1996) ise değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamıştır. Güngör (1998)'ün tanımına göre ise, bireylerin sadece kendileri için değil, başkaları için de gaye olmasını istedikleri şeylerdir.

Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri de içerir. Ancak nasıl bu kurumların işleyişini birbirinden bağımsız düşünemiyorsak, değerleri de birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Özensel, 2003). Dolayısıyla değerler birçok ortak özelliğe sahiptirler. Bu ortak özellikleri derleyen Özdaş (2013) şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Değerlere, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütler olarak bakılmaktadır.
- Bilinç, duygu ve heyecanları ilgilendiren yargılardır.
- Değerler, bireyin davranışını yönlendiren güdülerdir.
- Değerler, özneye, öznenin arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve beklentileri ile ilgilidir. Aynı zamanda değerler, öznenin şeylere, nesnelere, olgulara

yüklediği, atfettiği niteliklerdir.

- Değerler, bireyin pratik yöneliminin ürünüdür.
- Değerler, olan ile ilgilenmez, olması gereken ile ilgilenmektedir.
- Değerler, öznelliklerinden dolayı bireyler arasında sürekli olarak tartışma konusu olmaktadır.
- Değerler kalıcıdır, bireyin davranışları üzerinde etkileri uzun sürelidir.
- Değerler bir inançtır, bireyin bir şeye inanmasının sonucudur.
- Değerler bireyin tercihi ile ortaya çıkmaktadır.
- Değerler kişisel ve sosyal olarak bireyler tarafından tercih edilebilmektedirler.
- Sosyal hayatın düzenlemesine yardımcı olurlar.
- Değerler tarihi birikimlerden ve köklü inançlardan oluşurlar.
- Kültürün taşıyıcısıdır. Öğrenilebilir ve öğretilebilir olgulardır.

2.2. Değerler Eğitimi ve Gerekliliği

Sanayileşme, kentlileşme ve modernizasyon süreciyle birlikte toplulukçu yapıdan bireyselci yapıya doğru evrilen günümüz dünyasında geleneksel değerlerin erozyona uğraması söz konusu olmuştur. Öyle ki bireysel bazda anlam arayışı ile karşı karşıya kalan insan, sosyal bazda güvenliksiz bir dünya ile baş edebilmek durumunda kalmıştır. Geleneksel kimlik hatları belirginliğini yitirmeye başlamış, bireysel ve sosyal ilişkiler organik düzlemde mekanik düzleme doğru kaymıştır. Bu durum psikolojik anlamda empati yoksunluğu, aşırı bireyleşme hatta egoistleşme, stres, kaygı, depresyon ve intihar gibi ruhsal sorunları, sosyo-psikolojik anlamda iletişim becerilerindeki yetersizlik, sosyolojik anlamda ise küreselleşme, kültüre yabancılaşma, suç çeşitlerinin ve suçluluk oranlarının artması, evlenme yaşının ilerlemesi, boşanmaların artması, çekirdek aileye geçiş, kadın sorunlarının görünür hale gelmesi vb. durumları beraberinde getirmiştir.

Özellikle ailenin yapısal dönüşümü dikkat çekicidir. Annenin çalışma hayatına girmesi, babanın zamanının büyük bir bölümünü iş yerinde geçiriyor olması, aile içindeki iletişim ve paylaşımı azaltmıştır. Bu durum vaktinin çoğunu medya karşısında

kontROLSÜZCE GEÇİREN ÇOCUKLARIN DEĞER GELİŞİMİ ÜZERİNDE DENETİLEMİYEN ÇEŞİTLİ ETKİLERE NEDEN OLABİLMEKTEDİR (RATHS, HARMIN VE SIMON, 1966'DAN AKT. İŞCAN, 2007).

İnsan zihnini boş bir levha kabul eden davranışçılar başta olmak üzere psikologların büyük bir kısmı bireylerin aldıkları eğitimle şekillendiği kanaatindedir. İnsanı temelde iyi kabul eden hümanist psikologlar söz konusu iyiliğin hem ortaya çıkması hem de geliştirilmesi için eğitimi vazgeçilmez kabul ederler. Bilişselciler, yoğun enformasyon altında bulunan bireyin algıda seçicilik başta olmak üzere bilişsel süreçlerle kendisine ulaşan bilgiyi işlediğini, bu anlamda değerleri ya da değerlere muhalif olan unsurları tercih edebildiğini ileri sürmektedir. Eğitimin tanımındaki "istendik davranış kazandırma" denilen temel unsuru dikkate alacak olursak, eğitim yanlış olmuş değerleri eleme, iyi değerleri devam ettirme, yeni değerler ekleme süreci olarak kabul edilebilir (Arkonaç, 2003; Gerrig ve Zimbardo, 2012).

Çocuklar -ve gelecekte dönüşecekleri yetişkinler- iyi davranış kadar kötü davranış sergileme potansiyeline de sahiptirler. İnsanlar dünyaya gelişleri itibarıyla dinleme ve konuşma kapasitelerine sahip olarak doğarken; okuma, yazma ve sayı sayma gibi temel etkinlikleri bir eğitim sürecinden geçmeden, kendi kendilerine öğrenme kapasiteleri bulunmamaktadır. Aynı şekilde hoşnutluk ve mutsuzluğu ayırt etme kapasiteleri olsa dahi herhangi bir eğitim almadan bu duyguları meydana getiren değerleri yargılama kapasiteleri de bulunmamaktadır (Doyle, 1997). Bununla beraber ilk zamanlarda çocuklar, toplumsal kuralları herhangi bir eleştiri süzgecinden geçirilmeden ezberleme eğilimindedirler. Davranışlarının neticelerini düşünmez ve bağımsız hareket edebilecek, sebep-sonuç bağlantısı kurabilecek akli olgunluk mertebesine henüz erişemezler. Dolayısıyla değer dünyaları siyah ve beyaz, doğru ve yanlıştan ibarettir (Rahim ve Rahim, 2012). Bu durumda onların kendiliğinden iyi olmaları beklenemez ve rehberlik yapılmadığı müddetçe ahlaken "boş levhalar" olarak kalmaya devam edeceklerdir. Ya da o boş levha istenmeyen bilgi ve davranışlarla doldurulacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin okumayı öğrenmeleri gerektiği gibi, iyi birer insan olmayı da öğrenmeleri gerekmektedir (Doyle, 1997).

Yukarıda saydığımız nedenler okulların, öğrencinin sosyal, ahlaki ve ruhsal gelişimini destekleyen programlar içermesini zorunlu kılmaktadır. Bir toplumun geleceğinin olumlu değerler kazanmış bireylerin yetiştirilmesine bağlı olduğu

tartışmasız bir gerçektir. İnsanlar bu değerlere kendi kendilerine sahip olamazlar (Dilmaç, 2007). Bu da sistemli bir eğitim sürecine ihtiyaç olduğunu desteklemektedir. Fakat okul programındaki tüm değerlerin öğretmenin rol model sergilemesi ile aktarılması beklenemez. Dolayısıyla öğrenci değer kazanımı sürecinde birçok rol model ve örnek yaşantıya ihtiyaç duyacaktır. Robb (1988), değer kazanımlarını zenginleştirmek için değerler eğitiminin sadece resmi kurumlarla sınırlanmadan farklı organizasyon ya da kuruluşlar ile de desteklenebileceğini ifade etmiştir.

Eğitim, değerlerin gelecek kuşaklara aktarıldığı bir süreçtir (Sarı, 2005). Eğitimden beklenen sadece bilgi aktarmak değil, ayrıca toplumun devamını sağlayacak, değişen dünyaya adapte olacak ve bu değişiklikleri hayata geçirecek bireyler yetiştirmektir (Ada ve Ünal, 2000'den akt. Samur, 2011). Doğumdan başlayarak ilköğretim sonuna kadar geçirilen eğitim süreci ise çocukların fiziki, sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimi için hayli önemli bir zaman dilimi olduğundan erken yaştan itibaren değerlerin aktarımı özen ve dikkat gerektiren bir iştir (Rahim ve Rahiem, 2012). Değerlere yer vermeyen bir eğitim olamayacağından, neyin doğru, neyin yanlış, neyin öncelikli ve önemli olduğunu vurgulamada eğitimcilere rehberlik edecek ilkelerin olması gerekmektedir (Aktepe ve Yel, 2009). Bu açıklamalarla beraber Aydın (2005)'a göre değerler eğitimi, öğrencilerin tutarlı, sağlıklı, dengeli bir kişilik sahibi olmaları ve iyi bireyler olarak yetişmeleri için bilgi, beceri, davranış, tutum ve alışkanlıklar kazandırma amacı güden bir alandır. Slater (2001) ise değerler eğitimi kavramını şöyle tanımlamıştır: "Manevî, ahlâkî, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ırkçılık karşıtı eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevî özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı: öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir."

Birçok ülkede öğrencilere kazandırılması gereken ortak kültürel değerlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ülkelerin programlarında belirledikleri bu çekirdek değerler arasında benzerlikler vardır. Tablo 1.'de Türkiye'nin de aralarında bulunduğu bazı ülkelerin belirlediği ortak değerler gösterilmektedir.

Tablo 1. Farklı Kurum ve Ülkelerin Belirledikleri Ortak Değerler Listesi

Ülke	Ortak Değerler
Türkiye	Adil olma, Bağımsızlık, Barış, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Eşitlik, Hoşgörü, Özgürlük, Misafirperverlik, Saygı, Sorumluluk, Sevgi, Temizlik, Vatanseverlik, Sağlıklı olmaya önem verme, Yardımseverlik, Aile birliğine önem verme (Kıroğlu, 2006)
Yeni Zelanda	Doğruluk, İtaat etme, Dürüstlük, Saygı, Başkalarını düşünme, Sorumluluk, İyi kalplilik, Merhamet, Görev (Heenon, 1996)
Avustralya	Tarafsızlık, Gerçeğe saygı, Akıl yürütmeye saygı, Adalet, Eşitlik, Başkalarının iyiliğini düşünme, Özgürlük, Çeşitliliği kabul etme, Çatışmalara barışçıl çözümler arama (Moroz ve Reynolds, 2000)
ABD	Özgürlük, Gizlilik, Doğruluk, Hukukun üstünlüğü, İnsan onuru, Adalet, Sadakat, Uluslararası insan ABD hakları, Hakkaniyet, Eşitlik, Sorumluluk, Dürüstlük, Çeşitlilik, Otoriteye saygı (NCSS, 1984)

(Doğanay, 2006)

2.3. Değerler Eğitiminde Roller

Değer eğitimi için belirli bir zaman yoktur. Ancak önce de belirttiğimiz gibi, kişiliğin temelleri küçük yaşlarda atıldığından, değerlerin erken dönemde aktarımı büyük önem taşır. Bu yüzden ilk sorumluluk aileye düşmektedir. Ayrıca ailenin dışında yakın akrabalar, arkadaş çevresi, medya vb. bir şekilde değer eğitiminde rol sahibi olabilirken, eğitim sistemi açısından düşündüğümüzde okul ve öğretmenin sorumluluğu üzerinde de durmamız gerekmektedir (Doğanay, 2006).

2.3.1. Ailenin Rolü

Toplumun çekirdeği olan aile, çocukların ilk eğitim yuvası; ebeveynler ise çocukların ilk eğitimcisidir. Okul öncesi yıllarda çocukların sorumluluğu ailede olduğundan, bu önemli dönemde değer kazandırmadaki rolleri de oldukça büyüktür (Doğanay, 2006). Değer eğitiminin başladığı okul öncesi dönem, değer oluşumu, kişilik gelişimi ve toplumsallaşmanın temelini atıldığı kritik bir dönemdir (Aydın ve Gürler, 2012).

Geleneksel bir aile, rol model olma, etkileşim ve disiplin uygulamaları ile değerlerin aktarılmasında pay sahibidir (Sevinç, 2006). Değerler eğitiminin hedefine ulaşabilmesi için, ailelerin de güçlü değerlere sahip olması gerekir. Bu yüzden değerler eğitimi okul ve ailenin iş birliği içerisinde sürdürülmelidir. Aile içinde öğretilen değerler ile davranışlar arasında tutarlılık olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü ifade edilen değerler ile davranışlar arasında oluşacak bir çelişki hali, istenilen sonuca ulaşma yolunda engel teşkil edecektir (Şahin, 2013).

2.3.2. Okulun Rolü

Değer eğitiminde ailenin önemi üzerinde ne kadar dursak da günümüzde toplum ve aile yapısının değişim göstermesi, öğrencilerin değer kazanımının yetersiz kalmasına neden olmuştur. Okin ve Reich (1999) çocuklara yönelik ahlaki değer gelişim imkânlarını arttırmak için eğitimin hem aile içi hem de aile dışında gerçekleşmesi gerektiğine değinmişlerdir. Diğer yandan ahlak, etik ve değerler hakkındaki karmaşa ve belirsizliğimiz, sosyal eğitim kurumlarının, özellikle de okulların, çocuk ve ergenlerin etik ve ahlaki duyarlılıkları kazanması sürecinde ne rol oynayacağına yönelik geniş çaplı sorgulamalar yapmamıza neden olmuştur (Tappan, 1998). Okullar değerleri öğretmeli mi? Okullar çocukların karakter eğitimine odaklanmalı mı? Demokratik toplumlarda değerler örtük olarak mı kazandırılmalı, yoksa resmi olarak eğitim programlarına entegre mi edilmeli? Doyle (1997)'a göre, her nerede ve ne şekilde olursa olsun, değerler eğitimi için kuşkusuz pedagojik kuram, model ve yöntemlerden faydalanılması gerektiği olmalıdır.

Eğitim çabalarının genel amacı, yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve etkili bir biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Eğitim bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, toplumun sürekliliği ve gelişimini sağlayacak ölçüde ve nitelikte değer üretme, var olan değerlerin dağılmasını önleme, eski ve yeni değerleri ilişkilendirme sorumluluğunu taşımaktır (Varış,1998). Okullar öğrencilerin akademik derslerinin yanı sıra duygusal, ahlaki ve sosyal yönlerinin gelişmesi için de çalışmalıdır (Şahin, 2013). Değerler eğitimi sahip olduğu bu önem dolayısıyla rastlantılara bırakılmamalı, okullarda sistemli ve düzenli bir şekilde gerçekleşmelidir (Kolaç, 2010; Acat ve Aslan, 2011). Eğitsel kurumlar toplumsal fayda için sadece ailelerin ahlaki yönergelerini izlemekle kalmayıp, ayrıca ahlaki başlıklara dair daha geniş bilgi ve bakış

açısı sunmalıdır (Okin ve Reich, 1999). Okullar değer aktarımında sahip oldukları bu kritik rollerle, değerler eğitimindeki en önemli kurumlar arasında yer almaktadır.

Demokratik toplumlarda ilk çocukluk çağlarından yetişkinliğe kadar, vatandaşların ahlaki gelişimi olmazsa olmaz bir eğitim gerektirir. Toplumunu oluşturan bireylerin aralarında işbirliği ve yardım kültürü geliştirmesi beklenir, böylece uyumlu bir toplumun devamı sağlanır (Althof ve Berkowitz, 2006). Çünkü demokratik toplumun devamı o toplumda yaşayan insanlar tarafından sağlanır ve o toplumun geleceği de yine onlara bağlıdır. Bu konuda Sanchez, Zam ve Lambert (2009) Amerikan toplumunu örnek vererek, başarısının altında değerlere ve erdemlere bağlılık anlayışının yattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bir toplumun ahlaki düzeyi, bireylerinin ahlaki düzeyi ve eğitimi ile sıkı bir ilişki içindedir (Haydon, 1999). Değerler eğitimin amacı insanların mantıken doğru, ahlaken iyi kararları almasına yardımcı olmaktır. İdeal bir toplum da, doğru olanı yapmaları beklendiği için değil, yapılacak doğru şeyin ne olduğunu hissettikleri için yapan insanlardan müteşekkildir (Althof ve Berkowitz, 2006). Bu nedenle, değer ve ahlak sahibi bir vatandaş olmak için, çocukların değerler hakkında eğitimi olmazsa olmazdır.

Okin ve Reich (1999)'in belirttiği üzere çoğu ahlaki eğitim uzmanınca empatinin değerler eğitimi üzerinde güçlü bir potansiyeli bulunmaktadır. Bu potansiyel çocukların dürüstlük, adalet ve başkalarını önemseme gibi bazı ahlaki nicelikleri beslemesine imkân vermelidir. Dahası, çocukluk dönemi genel olarak gelişimin -ahlaki gelişim dâhil- en kritik aşaması olarak görülür. Bu yüzden, aileler ve eğitim enstitüleri bu ahlaki nicelikleri teşvik etme sorumluluğuna sahiptir.

Değerler eğitimi, ayrıca vatandaşlık eğitimiyle de çok yakından ilişkilidir. Aristo ve Plato, toplumu olması gereken şekle göre şekillendirmeye yardımcı bir araç olarak görür (Adeyemi, 2012). Ahlaki eğitim ve karakter gelişiminin nasıl uygulanacağı ise ülkeden ülkeye ve okuldan okula değişim göstermektedir (Koh, 2009). Zorunlu eğitim uygulaması, ortak değerler oluşturma ve vatandaşları muktedir sınıfın belirlediği standartlar üzere disipline etmek üzere kuruludur (Linde, 2003). Bu anlayış, bireyleri sağlıklı, sadık, sorumlu ve iyi vatandaşlar haline getirmeyi de içerir (Adeyemi, 2012). Toplumunu bir arada tutmak adına, bahsi geçen anlayışın tersine bir milli eğitim sistemi örneğine rastlamak zordur (Linde, 2003). Sonuç olarak ister doğru ister yanlış olsun,

okullar bir şekilde karakteri etkilemektedirler. Çünkü değerlere sahip olmayan hiçbir okul yoktur. Ancak nihilist bir okul bu duruma belki yaklaşacaktır. Fakat onlar için de "hiç" değer verilen bir kavram olacaktır (Doyle, 1997).

Demokratik vatandaşlığın can damarını bilgiye ve bilimsel akıl yürütmeye dayalı etkili karar verme oluşturmaktadır. Amaçlardan diğeri, toplumsallaşmayı sağlamaktır. Her toplum var olan kültürel değerlerini devam ettirebilmek için, bunları genç kuşağa kazandırmak ister. Yeni yetişen kuşağın bu değerleri kazanma sürecine toplumsallaşma denilmektedir. Hızla değişen demokratik toplumda, mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak, yeni değerler üretebilen, eleştirel, yaratıcı vatandaşlara gereksinim vardır (Öztürk ve Dilek, 2002'den akt. Memişoğlu, 2013). 2005 tarihli Sosyal Bilgiler Öğretimi Programının vizyonu, "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, Türk Tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştiren düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektedir" olarak belirtilmektedir (Sosyal Bilgiler Programı, 2005). Değerler değişse bile, toplu eğitimin ardında daima bu gibi bir temel değerler bütünü bulunmalıdır. Linde (2003)'ye göre bunlar öğretilmelidir ve öğretilmelidir. Bu değerleri edinmeden yetişecek bir bilim adamı, doktor, avukat, ya da öğretmen etik çerçeveden uzak bir hayat sürecektir.

2.3.3. Öğretmenin Rolü

Okuldaki değerler eğitimi sürecinde en önemli model öğretmendir. Fakat öğretmenin sadece model olması da yeterli değildir. Bu öğretim farklı strateji, yöntem ve tekniklerle de desteklenmelidir. Hangi yöntem uygulanırsa uygulansın eğiticinin davranışları ile öğrettikleri arasında tutarlılık olması en önemli husustur. Öğretmen hata yapmamaya gayret gösterdiği müddetçe öğretimin amacına ulaşma ihtimali de o derece artar (Ulusoy, 2007). Burada en önemli sorumluluk ise ilk öğretmen ve ilk model olarak sınıf öğretmenlerindedir. McCrary (1999), bunun önemini "Sınıf öğretmeni okul kapısına doğru yürümeye başladığı andan itibaren istese de istemese de değerleri

öğretmeye başlamıştır” diyerek vurgulamıştır.

Geleneksel kültürlerdeki değer eğitimi daha çok sorgusuz kabul, kuralları ezberleme, rol modeller ve telkin üzerinden gerçekleşirken, demokratik toplumlarda özgür ifade ve siyasal topluma katılmak için bu eski yöntemler yeterli görülmemektedir (Doğanay, 2006). Dolayısıyla değerler teorik olarak değil, etkinliklerle gösterilmelidir. Öğretmen, hem resmi programdaki etkinliklerle hem de örtük program yoluyla değerleri kazandırmaya devam etmelidir.

Bu esnada öğretmen, değerler hakkında görüşlerini açıklamamalı ve kazandırılacak değerler üzerinde baskı yapmamalı, öğrencilere kendi değerlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sunmalıdır (Aydın, 2008’den akt. Özdaş, 2013). Çünkü değerler zorla ve baskıyla öğretilmez (Özdaş, 2013). Öğretmen bu süreçte aşırı hoşgörülü veya katı olmaktan kaçınmalıdır. Katı öğretmen güvensizlik ortamı meydana getirebilirken, aşırı hoşgörülü öğretmen de oluşacak sosyal boşluktan ötürü bir yargıya varmayı engelleyebilir (Ziebert, 2007).

2.3.4. Dijital Çağda Değişen Değerler

Değişmeyen tek şeyin değişimin kendisi olduğu düsturunca, her zaman dilimi kendisini ve içerisindeki olanakların potansiyelini çözümüleme ihtiyacına sahiptir. Öyle ki geleceğe dair yapılacak tüm stratejik hamleler, içinde bulunulan zaman diliminin şartlarına göre şekillenecektir. Dolayısıyla bugün, yarının inşasının temelidir. Eğitim kurumları ise değişen dünya şartlarına uyum sağlayacak yeni değerlerin üretilmesinde rol sahibidir. Zamanında yanlış olarak nitelenen bazı durumlar bir müddet sonra dönüşüme uğrayarak normalleşebilir. Günümüz dünyası da teknoloji öncesi dönemlere kıyasla hayati öneme sahip değer değişikliklerine sahne olmuştur. Birçok bilgi, sistem, kurum, meslek, ilişki ve toplumsal değer de bu değişikliklerden etkilenmiştir. Bu dönüşümleri zarar görmeden uyarlamak ise, toplumun huzur ve düzeninin sağlanması için doğru ve yanlış ayırt edebilecek etik bilince sahip insanlar ile sağlanacaktır.

Ataerkil Türk toplumunda annenin çalışma hayatına girmesi, geleneksel yapıda değişikliklere sebep olmuştur. Çekirdek aile kavramı yerini bireyselliğe bırakmıştır. Ailede her bireyin kendi kişisel bilgisayarını veya akıllı telefonu hatta evin farklı odalarında birden fazla televizyon bulunabilmektedir. Bu durum aile içi iletişimi yeniden şekillendirmiştir. Çocuklar ve ebeveyn arasında kuşak çatışmalarının oranı artmıştır.

Yeni nesil hız, çoklu görev, eğlence ve sürekli iletişim temelli dijital bir hayat sürerken, ebeveynler bu duruma uyum sorunu yaşayabilmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının internette geçirdikleri süre, iletişim kurdukları kişiler, kullandıkları dil ve ziyaret ettikleri siteleri kontrol altına alma çabaları, farklı değer yargılarına sahip iki farklı kuşağın çatışma yaşamasına sebep olabilmektedir. Ayrıca internette uzun süre vakit geçiren çocukların sanal dünya ile gerçek dünyayı ayırt etmekte zorlanmaları, beslenme problemleri, duruş bozuklukları, yalnızlık gibi çeşitli fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklarla karşılaşmalarını tetiklemektedir (Çoklar, 2010).

21.yy ile beraber dünya sanayi tarzı üretimden, yenilikçi bilgi üretimine doğru bir geçiş izlemektedir. Teknolojide görülen hızlı değişimler sosyal, kültürel, ekonomik birçok değerde dönüşüme sebep olmuştur. Küreselleşme, uluslararası ticaret, tüketim artışı, iletişimin hızlanması, yaşam standartlarındaki artış, toplumu kendisini ayakta tutabilecek, rekabet edebilecek, yeni bilgi üreten insan arayışına itmektedir (Erişti, 2010). Bu dönüşümler sonucunda maddi birikimin yerini bilgi birikimi, makinelerin yerini bilgisayarlar, kas gücü ise yerini akıl yürütme gücüne bırakmıştır (Şahin ve Kuzu, 2010). Bu noktada insanların eğitiminde değişimi takip eden, yeniliğe öncülük eden bir yaklaşımın başlatılması eğitim kurumlarının sorumluluğundadır (Uline, Miller ve Tschannen-Moran, 1998).

Bilgi toplumları eskiden olduğu gibi iletişime kapalı bir dünyada aynı bilgilerin nesilden nesile aktarılması ile varlığını devam ettiremeyeceği için yeni durumlara adapte olabilecek, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmelidir. Öğrencilerin ders zili ile hareket edip, sınıfta yapay, mekanik ve pasif yaşantılarla kontrol altında geçirdiği bir eğitim anlayışı artık çağın gerisinde kalmıştır. Bunun yerine aktif öğrenen, analiz eden, keşfeden, deneyen ve üreten, işbirliği yapan, problem çözen öğrencilerin yetiştirilmesi için otantik öğrenmeyi destekleyen öğrenci merkezli öğretim tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. İletişim becerileri yüksek, öğrencileri tanıyan, onlarla beraber öğrenmeye açık, yeni teknolojileri takip edip uygulayan, demokratik ilkelerle hareket eden öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Şahin ve Kuzu, 2010). Dolayısıyla öğrencilerin küresel bir vatandaş olma yolunda gereksinimleri artmıştır. Sanal öğrenme ortamları ve öğrenci değişim programları bu noktada öğrencilere farklılıkları tanıma ve ihtiyaçları belirleme yolunda önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu yüzden öğretmen yetiştirme konusunda da bu yeni değerler dikkate

alınmalıdır.

Yeni öğrenci profilinin basılı kaynaklardan ziyade dijital kaynaklarla etkileşim kurmayı tercih etmeleri çoklu ortamların değerini arttırmıştır. Bilginin bilgisayarlarda üretildiği, saklandığı ve internetle paylaşıldığı günümüzde, üretilen bilginin muhafazası ve gizliliği yazılımların güvenlik konusuna eğilmesine sebep olmuştur. Yine internetin ceplere kadar girmesi ile dünyayla iletişim oranı artmış, özellikle anlık iletişim araçları ve sosyal ağlar yoluyla etkileşim imkanı çoğalmıştır. Hatta gençlerin zamandan kazanmak için oluşturdukları yeni yazı dili, iletişimde de dönüşümlere sahne olmuştur. Bu dönüşümlerde kişisel bilgisayarların büyük rolü vardır. Dolayısıyla teknoloji ve bilgisayarlar ile neler yapılabileceği konusunda öğrencilerin farkındalığının artırılması gerekmektedir. Öğrenciler karşılaştıkları dijital materyalleri anlamlandırma ve bilgisayar kullanarak problem çözme becerilerine sahip olmalıdır. Bu anlamda öğrencilerin dijital ortamları analiz etme, kavrama, üretme ve yorumlama yoluyla farkındalık kazanması, çağın teknolojik okuryazarlık değerleri arasındadır. Ayrıca bu değerler bilginin kişisel bazda yapılandırılması için de gereklidir. Özellikle teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu öğretmenleri de bu konuda sorumlu kılmaktadır. İçeriklerin dijital materyaller ile sunulması, iletişimde teknoloji kullanımı, değerlendirmenin akıllı ya da çevrim içi sistemlerle yapılması ve raporlanması günümüz koşullarında elzem bir öneme sahip olmuştur. Bu noktada öğrencilere araştırma, doğru bilgiyi seçme, elektronik haberleşme ortamlarını kullanabilme, blog ve sosyal ağlarda paylaşım yapma, dijital ses ve görselleri anlamlandırma ve bilgi üretiminde bunlardan faydalanma noktasında bilinç kazandırılmalıdır. İnternet ve televizyon aracılığıyla iletilen medyaların gücünün farkına varan, bunları eleştiri süzgecinden geçiren, insanların değer, inanç ve tutumları üzerindeki etkilerini izleyebilen öğrenciler yetiştirilmelidir (Kurt, 2010).

Bilgisayar yazılımlarından geçim sağlayanların haklarının ihlal edilmemesi, aksi takdirde sonuçlarının neler olacağı konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. İnternet ve bilgisayar üzerinden insanların fikri mülkiyet, gizlilik, bilgiye erişim ve doğruluk (Mason, 1986) değerlerine saygı ve duyarlılık göstermesi yeni çağın etik değerleri arasında yer almaktadır.

Özellikle ülkemizde ve işbirliği içinde çalışan birçok grupta çokkültürlülüğün değeri artmıştır. Çağımızda insanlar kendi kültürleri ile diğerlerinin gelenek, kültür ve

inancıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları yorumlama becerisine de sahip olacak şekilde eğitilmelidir. Bu yönde yapılan bir eğitim farklılıklara değer vermeyi, geçmişten gelen klişe ve önyargılara duyarlı olmayı, teknolojinin bu değişimleri nasıl etkilediğini gözlemlemeyi sağlamalıdır (Lemke, Coughlin, Thadani ve Martin, 2003).

Teknoloji ve tüketim çağı her zaman olumlu durumlar yaratmamış ve içinde yaşadığımız dünyayı hızla ve bilinçsizce tahrip etmemize neden olmuştur. Bu anlamda organik olarak nitelenebilecek birçok yaşam kaynağı da tehlike altına girmiştir. Doğa ve çevre hakkında yeterli bilgi aktarımı ve duyarlılığın sağlanmaması dolayısıyla hayatımızı doğrudan etkileyen su, toprak, hava, bitki, hayvan ve kişisel sağlığa yönelik bilinç sahibi olmak artık eskisinden çok daha önemli bir değere sahip olmuştur.

2.4. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Cates (2008)'in aktardığı üzere Amerika'da yapılan anketler sonucunda okulların yenilik girişimleri arasında en çok özen gösterilen konunun karakter eğitimi olduğu ortaya çıkarmıştır. Thomas Lickona'ya göre Amerika'da karakter eğitimi hareketi diğer yeniliklerden çok daha hızlı gelişmektedir (Cates, 2008) Ek olarak, yakın zamanlı çalışmalardaki veriler insanların %75 oranında karakter inşasının eğitim için çok önemli olduğuna inandığını göstermiştir. Fakat bu cevapların %65'i ise değerlerin ve olumlu karakter özelliklerinin nasıl öğretileceği konusunda emin olmadıklarını belirtmişlerdir (Edgington, Brabham ve Frost, 1999'dan akt. Cates, 2008). Dolayısıyla değerlerin öğretimine yönelik bazı teknikler geliştirme ihtiyacı hissedilmiştir. Literatürde yer alan yöntemler şunlardır.

2.4.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi

Yetişkinler doğru ve gerekli olduğunu düşündükleri temel değerleri (adalet, doğruluk, dürüstlük, özgürlük, eşitlik vb.) belirlerler ve bunları telkin ve empoze etmeye dayalı bir yaklaşımla kahramanlar, öyküler, geleneksel oyunlar ve şarkılar aracılığıyla öğretirler. Neyin iyi neyin kötü olduğunu söyledikçe, öğrencilerin iyi olan davranışı sergileyeceği sayılına dayanır (Doğanay,2006).

2.4.2. Değerleri Belirginleştirme

Doğrudan yaklaşımın tersine bu teknikte başkalarının telkiniyle değil, bireyin alternatif durumları ve olası doğurgularını incelemesinin ardından, özgürce kendi

kararını vermesi esastır. Seçme, ödüllendirme ve davranma aşamalarından oluşur. Bu teknikte birey özgürce seçim yapmaya, alternatif seçenekler oluşturmaya, istendik davranışı fark etmeye ve seçimiyle tutarlı davranışlar sergilemeye teşvik edilir (Gündüz, 2015).

2.4.3. Değer Analizi

Bu yöntemde değer içeren soru ya da sorunları, mümkün olduğunca duyguları katmadan, akıl yürütmeye dayalı olarak inceleyerek karara varılır. Welton ve Mallan (1999) bu süreci 8 aşama olarak belirlemişlerdir.

1. Değer sorununu belirleme
2. Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme
5. Olası çözüm yollarını belirleme
6. Çözüm yollarının her birinin olası doğurgularını belirleme ve değerlendirme
7. Seçenekler arasından birini seçme
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma

2.4.4. İkilem Tartışması

Bu yaklaşımı ortaya koyan Kohlberg'e göre değerlerin öğretimi telkinle değil, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerini kullanarak bilişsel yönde gelişmesiyle mümkün olacaktır. Kohlberg bu açıdan çeşitli ikilem durumları ortaya atarak kişilerin kendi değer yargılarına göre seçimler yapmasının ve problemlerdeki ahlaki çelişiklere karşı akıl yürütmelerinin onların ahlaki gelişim düzeylerini yükselteceğini düşünmüştür. Uygulamanın aşamaları şu şekildedir.

1. Ahlaki ikilemi anlatan giriş yapılır.
2. Öğrencilerin ikilemle ilgili geçici cevapları alınır.

3. Küçük gruplarda cevapların nedenlerinin tartışılması sağlanır.
4. Tüm gruplarda ortaya çıkan bakış açılarının nedenleri tartışılır.
5. Sınıfta bulunan tüm öğrencilerin kendi bakış açılarını ve bu bakış açılarını destekleyen nedenleri belirtmesiyle tartışma sonlandırılır (Katılmış ve Ekşi, 2011).

2.5. Öyküleme ile Değerler Eğitimi

Değer eğitimi yaklaşımları arasında saydığımız “değerlerin doğrudan öğretimi” yönteminde de bahsedildiği gibi edebi eserler ve hikâyeler değer aşılama da kullanılan önemli ve kadim araçlardandır. Konuya ilişkin olarak Martin (2007) etik değerler eğitiminde küçük grup etkinlikleri, ahlaki ikilemler, öyküleme, rol oynama, karar analizi, sokratik sorgulama, çözüm arama halkaları ve örnek olay gibi yöntemlerin kullanılabilceğini belirtmiştir. Ayrıca MEB, 2011 yılında değerler eğitimi kapsamında şu etkinlikleri önermiştir:

- Değerle ilgili genel bilgilendirme yapılarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri bir tartışma ortamı oluşturma
- Şiir yazdırma, şiir yarışmaları düzenleme
- Kompozisyon yazdırılıp, yazılan kompozisyonlar yarışma ortamında değerlendirilmesi
- Değerle ilgili oyunların oynattırılması, ilgili değerle anılan önemli kişiler ve hayatlarını paylaşma, onların dünya görüşlerini, düşüncelerini içeren drama gösterileri düzenlenmesi, matematik dersinde değerle ilgili problem üretip, çözdürme
- Müzik dersinde değerle ilgili şarkı paylaşma, öğrencilere şarkı sözü yazdırma
- Hikâye, mektup yazdırma ve sınıf ortamında sundurma
- Değerle ilgili sınıfta yapılan güzel örneklerden oluşan bir pano oluşturma
- Değerle ilgili kazanımları yerleştirmek adına ilgili yerlerin ziyaret edilmesi (yardım kuruluşları, huzur evleri vb.)
- Yarım bırakılmış bir hikâye tamamlattırma, değerle ilgili resim yaptırma, slogan oluşturma
- Değer içeren film izletme

- Kitap - öykü okutma
- Değerle ilgili öğrencilerin atasözleri ve şiirleri bulmaları istenip, yapılan çalışmalar derlenerek ve sunu hâline getirilip sınıfta paylaşma
- Proje çalışmaları yapma, bilim insanlarının değerler ile ilgili olan sözlerinin araştırılmasına yönelik ödev verilip, sınıf ortamında sunum yapma
- Ders başlarında ilgili değer ile alakalı slayt, afiş, resim gibi görsel bir materyal üzerinde konuşulması gibi etkinlikler yapılabilir (MEB, 2011).

MEB tarafından önerilen bu etkinlikler arasında da görülebileceği gibi, bazı eğitimciler edebiyat ve sanatın bir değer eğitimi medyası olarak kullanılabilceğini öne sürmüşlerdir. Bu amaca yönelik kullanılacak çağdaş bir yaklaşım da çeşitli değer ve erdemlerin öğretimi için hikâyelerin kullanılmasıdır. Tam da bu noktada, bu boşluğun çeşitli değerler içeren hikâyeler ile kapatılması, ahlaklı ve sorumlu insan yetiştirme amacı taşıyan araştırmaların konusu haline gelmiştir (Rahim ve Rahiem, 2012).

Çocuklar, etraflarındaki olay ve durumların sebeplerini öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Hikâyeler de, içlerinde tasvir edilen karakterler, rol modeller, çeşitli olaylar ve ahlaki ikilimler üzerinden, çocukların ilgisini cezbedecek yeni düşünce ve kavramlar öğrenme şansı sağlar (Rahim ve Rahiem, 2012; Sanchez ve diğerleri, 2009). Çocuklar böylece korkmadan öğrenirler. Bir hikâyeden kendisine pay çıkarabilen birey ayrıca örnek olaylar yoluyla bu kazanımlarını kendi yaşantısına yansıtır. Bu amaçla kültürümüzde, aile ve eğitimcilerin değer eğitimini edebiyat yoluyla destekleyebileceği çok sayıda kaynak da bulunmaktadır. Üstelik hikâyeler hem öğrenci hem de öğretmen için eğlenceli bir araç ve süreç manasına gelmektedir (Rahim ve Rahiem, 2012). Lickona (1991), bu şekilde gerçekleşecek bir eğitsel etkinliğe ilişkin, “öğretmenin öğrencilerine anlatacağı bir hikâyeye, onlarla bir hediye paylaşmak mahiyetindedir” ifadesini kullanmıştır. Buradan hareketle hikâyeler çocuklara değerleri tanıttak en etkili yollardan biri olma potansiyeline sahiptir. Bununla beraber güçlü ahlak sahibi modellerin bulunduğu geleneksel masallar, kutsal kitaplar, yazılı ve sözlü hikâyeler, kıssalar, şiirler, mitler vb. gibi edebi boyuta sahip eserlerin, ahlaki eğitim hedeflerini gerçekleştirme potansiyeli olduğunu savunan çok sayıda araştırmacı ve eğitimci de mevcuttur (Tappan, 1998). Hikâyeye okuma ya da dinleme etkinlikleri yoluyla, öğrenciler sadece iyi ve kötü, kural ve ceza gibi örnekler değil aynı zamanda bir eyleme geçmeden

önce düşünme, problem çözme, tartma ve empati kurma süreçlerinin önemini kavrayacaktır. (Rahim ve Rahiem, 2012).

Hikâyeler bir şeyler öğretme kaygısıyla tasarlanmış olmamalarına karşın, okuyucular yine de onlardan bir şeyler öğrenmektedirler. Bunun nedeni edebiyatın düşünme ve sorgulama mekanizmalarını harekete geçirme kuvvetidir. Fakat şu çok önemlidir ki, edebi eserler didaktik olarak öğretmekten ziyade, insanlara bir idrak ve kavrayış yeteneği kazandırmaktadır (Lukens, 1990'dan akt. Cates, 2008). Bu materyaller erdemli davranışların uygulamadaki örneğini göstererek hayatı anlamlandırmada bireye yardımcı olur ve insanlar üzerinde iyi olma arzusu uyandırır (Kilpatrick, 1992). Ahlak eğitimi üzerine uzun zaman harcayan Plato, çocukların erdemli olmayı arzulayacak şekilde yetiştirilmesi gerektiğine inanmış ve hikâyelerin bu isteği körükleyecek kıvılcımlar olduğunu söylemiştir. Eğer ki bu kıvılcım temin edilemezse hiç bir tartışma ve diyalog bu eksikliği telafi edemez (Tappan, 1998). Bu durum klasik bir yöntem olmasına rağmen, edebiyat temelli değer eğitiminin neden günümüzde bile baki kaldığının göstergesidir (Cates, 2008).

Sanchez (2008) gözlemlerine dayanarak hikâye anlatımını teknik olarak, bir olayla etkili bir şekilde ilişki kurabilecek; dinleyicilerin görsel imajlarını geliştirmek için dildeki ses becerilerinin, jest ve mimiklerin, fiziksel hareketlerin ve nesnelere kullanım sanatı olarak tanımlamıştır. Anlatılan bir hikâyeye, dinleyicinin zihninde gerçeğe bürünür ve orada temsili olarak tecrübe edilir. Bu aynı zamanda yaratıcılığı tetikleyen, dinleyicinin kişisel tecrübe ve inancı ile doğrudan etkileşim kuran bir süreçtir (Akt. Sanchez ve diğerleri, 2009).

Çocuklar genel olarak güzel anlatılan hikâyeleri dinlemekten hoşlanır ve bu şekilde diğer birçok stratejiye nazaran daha çok kazanım elde ederler. Bu durum fark edildiğinden beri hikâyeler yoluyla öğretim etkinlikleri evlerimize kadar girmiştir. Hala bile sıkça rastlanılan, küçük yaşlardan itibaren çocuklara uyku öncesinde okunan hikâyeler bu duruma örnek teşkil etmektedir (Sanchez, 2005). Hikâyeler sahip oldukları değer eğitimi potansiyeliyle okullarda da pedagojik bir araç olarak kullanılmaktadırlar. Çocuklar bu yolla hem kendilerinin hem de başkalarının dini, sosyal ve kültürel değerlerini öğrenebilirler. Sadece iyi şeyler yapan değil, sorgulayan, düşünen, nasıl

davranacağını seçen, neden ve nasıl hareket edileceğini bilen sorumlu ve ahlaklı insanlar olunacağını öğrenirler (Rahim ve Rahiem, 2012).

Bai ve Cohen (2014)'e göre bir insanı dönüştürmek, onun dünyayı farklı görmesi, farklı hisler duyması, farklı tutumlara sahip olması, dünyayla farklı ilişkiler kurması ve farklı davranışlar göstermesi demektir. Kısaca dönüşüm, varlık ve kimliğe yönelik köklü bir öz değişimdir. Bunlara dayanarak, öğrencilerin kapasitelerine ve nesnellik algılarına zarar vermeyecek bir dönüşüm için, onları yaşamın çeşitliliğini tatmaya itecek bir medya gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar bu amacı destekleyen en güçlü araç olarak hikâye anlatımını önermişlerdir. Çünkü bir hikâye, okuyucu ya da dinleyicisine sadece hikâyenin karakterlerini değil, aynı zamanda niyet, istek, his, algı, irade ve duygulardan oluşan sanal bir dünya sunar. Hayali bir hikâye dünyasına girmenin ve onun bir parçası olmanın verdiği erdem ile insan eski kurgu ve şemalarını değiştirebilir veyahut esnetebilir. Gittikçe daha açık, geniş ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olmaya başlar. Alışageldiği davranışlarının dışında yeni duygu ve düşünceler tecrübe eder (Bai ve Cohen, 2014).

Değer eğitimi yaklaşımları arasında belirttiğimiz “Değerlerin doğrudan öğretimi” yönteminde de bahsedildiği üzere öyküler, değerlerin nesilden nesle aktarılmasında sıkça kullanılan, kökeni insanlığın başlangıcına kadar uzanan kadim bir araçtır. Bu çalışmada özel olarak öyküler ve dijital öykülerin değer kazanımına etkisi incelenecektir.

2.5.1. Hikâyenin Tanımı ve Özellikleri

St. John (1918) hikâyeyi "birbirleriyle yüksek derecede ilişkili gerçek ya da hayali olayların anlatımı" olarak tanımlar. Böylece genellikle akıldan ziyade duyguların ilgisini çekmek amacıyla sunulur. Hikâye hem duygulara hem de hayal gücüne hitap eder ve bu kanaatle özellikle din eğitiminde hikâyelere önem verilmesi bugün bile hala yaygın bir anlayış olarak görülmektedir. St. John bir hikâyenin 4 temel bölümden oluşması gerektiğini önermiştir. Bunlar: Başlangıç, olaylar dizisi, zirve ve kapanış bölümleridir. St. John değerlerin ve gerçeklerin öğretilmesinde bu bileşenlerin hepsinin etkili olacağını söyler. Gergen (2005)'e göre ise kabul edilebilir bir hikâye öncelikle bir amaca, olaya, aşılması ya da kaçınılması gereken bir engelle ve önemli bir çıktıya sahip

olmalıdır. Öğretmen hikâyeyi, ancak bu gereksinimlere uyduğu takdirde bir değerler eğitimi aracı olarak kullanabilir (Cates, 2008).

Roberts (2012) ise hikâyeyi "birbirine bağlı zihinsel ve zamansal bağıntılar içeren olayları sözel (sesli ya da yazılı) olarak ifade etme biçimi" olarak tanımlamıştır. Hikâyeler de içlerinde geçmiş, bugün ve gelecek arasında süregelen, değişen, öncelik ve sonralık gibi ilişkileri barındırır. Bu esnada çeşitli karakterler, eylemler, etkileşim ve tepkiler (duygular gibi), düşünceler, istek ve niyetler farklı noktalardan tasvir edilir. Hikâyeler ayrıca yer, tema, karakterler, bakış açısı, tonlama, sembolizm, çatışma gibi bileşenler de içerir.

Booth (1988) ise Roberts'tan farklı olarak bu kavramın roman, kısa hikâye, destan, oyun, film, TV dramaları, geçmiş yaşantılar, tarihi hikâyeler, hiciv, belgesel, anekdot, biyografi ve otobiyografi, belirli bir temaya sahip opera ve baleler, pantomim ve kukla gösterileri, kronolojik olaylar, müzik ve grafik sanatları, ayrıca video oyunlarının da gelişimiyle RPG, FRP, LARP tarzı oyunları vs. kapsadığını belirtmiştir. Bu öykü tipleri kurgusal, kurgusal olmayan ve gerçek hikâyeler olarak sınıflandırılabilir.

Bu bilgiler ışığında akla değerler eğitiminde hikâyelerin neden önemli olduğu sorusu gelmektedir. Verducci (2014)'ye göre hikâyeler:

- Süreç içindeki gelişimi tasvir eder.
- Bakış açısı sunar.
- Ahlaki ve eğitsel konulara dikkat çeker.
- Felsefi fikirleri genişletir.
- Felsefi sorgulamaya tamamlayıcı bir düşünce modu getirir.
- Hazırbulunuşluk geliştirir.
- Ahlaki ve sosyal tasavvurlarımızı ortaya çıkarmaya yardımcı olur.
- Ahlaki sorumluluklarımızı talim eder.

İlk çağlardan bu yana kullanılagelen hikâyeler en kadim eğitim-öğretim medyalarından birisidir. Richard G. Moulton'ın "Hikâyeler, kültür aktarımının en eski ve biçimlendirici formudur" ve Nora Archibald'ın "Hikâye, insan ırkının eğitim programı adına yapılmış ilk çalışmadır." (Akt. Cates, 2008) sözleri, hikâyenin insanlık

tarihinde kullanılan ilk öğretim programı ve teknolojilerinden biri olduğuna dair delil teşkil etmektedir.

Eğitim, bir anlamda, bir insanın hikâyesinin başlangıcıdır (Best, 2011). Bir birey ne zaman başından geçenleri aktarmak istese, doğal bir tepki olarak hikâye anlatımına başvurur (Tappan,1991'den akt. Bowman, 1995) Hikâyelerin eğitimciler için önemli bir araç olmasının önemli bir sebebi de, insanların hikâye fitratlı yapısıdır (Cates,2008). Bir ahlak ve değer eğitimi aracı olarak hikâyelerin başarısının altında, hem değerlerin hem hikâye anlatımının insan doğasına uygun olmasının yattığı söylenebilir (Benett, 2012).

Cates (2008)'e göre hikâyenin esas önemi eğitsel bir araç olmasında yatar. Bir mana içeren olay bütünleri hafızada canlı olarak saklanır ve genç neslin yaşamını şekillendirmeye yardım etmek için nesilde nesile aktarılırlar. İnsan kültürünün gelişimi izlendiğinde sürecin ileri aşamalarında dahi hikâyenin konum ve öneminden bir şey kaybetmediği görülebilir. Çünkü hikâye evrenseldir ve önemi eğlendirmekten öte bir karakter kalıplama işidir. Dinî ve sosyal yaşamın ideallerini yansıtır. Ayrıca karşılık olarak da hikâyeler bu idealleri şekillendirip onlara güç ve şekil vermiştir. Yani aslında sadece değerler hikâyeleri değil, hikâyeler de değerleri etkilemiştir.

Dewey (1934) sanatı; derinleştirilmiş, süzölmüş, artırılmış ve yoğunlaştırılmış insan deneyimi olarak tanımlamıştır. Hikâyeler de edebi birer sanat eseri olarak dikkatimizi özel insan deneyimlerine yönlendirir. Hikâyeleri kullanarak problem durumlarını eğitsel içerik, bağlam, yapı ve ilişkiler içine gömerek gösterebiliriz (Verducci, 2014). St. John (1918)'a göre herkes iyi hikâyeleri sever, tüm kalpler iyi anlatılmış bir hikâyeden etkilenir. İyi bir hikâye tarafından harekete geçirilen bu duygular arasında ahlaki değerleri şekillendirme gücüne sahip gizli etkiler de bulunmaktadır.

2.5.2. Hikâyeler ve Değerler Eğitimi

Hikâyelerin ahlak ve değer aktarımında sıkça kullanılan bir araç olmasının nedeni, bütün toplumlarda insanları informal olarak kültürlemede ve toplumsal normların nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynamasıdır (Benett, 2012; Adeyemi, 2012). Hikâyeler açıklama yapma, terbiye etme, bilgi aktarma, yetenek geliştirme, etkileşim, ikaz, ilham, değişim ve dönüştürme gibi çeşitli amaçlarla kullanılabilir (Bai ve Cohen, 2014). Öğretmene de bağlı olarak, hem bilgi aktarımı hem

de problem çözme yöntemlerinin bakış açılarını birleştirebilir ve etkili öğrenmeyi beraberinde getirebilir (Adeyemi, 2012).

Berthelot (1996)'a göre hikâyeler bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde insanları bir araya getirebilir. Buna karşın, esirgeyici ve umursamaz hikâyeler ise insanları birbirinden ayırır, cahil ve izole kılar. Yine Berthelot, hikâye anlatımının güçlü bir strateji olup birçok amaca sahip olduğunu ifade etmiştir. Bunların arasında yaratıcı ve eleştirel düşünme, anlamayı ve farkındalığı arttırma, etkili öğretim sağlama, davranış-tutum ve kültürel değişimi etkileme, farklılıklar içinde birlik duygusu oluşturma, gruba yeni katılan insanları entegre etme, toplumsal etik ve değerleri pekiştirme, yeni bireyleri organizasyona ve çalışma rolüne alıştırma vb. gibi amaçlar içerebilir. Bütün bu amaçlar, okullar, din eğitimi kurumları, ibadet yerleri, iş yerleri, organizasyonlar ve genelde toplum için önem arz etmektedir. Berthelot hikâye paylaşımının farkındalık, insan ilişkileri, performans, etik, takım ruhu, organizasyonel anlayış ve bağlılığı iyileştiren bir araç olduğunu söylemiştir. Bu yüzden hikâye paylaşımı birçok yönden çeşitli faydalar arz etmektedir. Bunlara birkaç örnek verecek olursak: Konuşma, yazma, dinleme yetenekleri; önemli noktaları vurgulama ve somut örnekler sunma; duyguları hareketlendirme, kendimizden başkalarına (farklı olanlara, ötekilere) insancıl davranma, insanlar arası ilişkiler/bağlar kurma ve empatiyi cesaretlendirme; duygu ve düşünceleri genişletme, tüm ortak ve farklı yanlarımızı kucaklama ve bu farklılığa birbirini teşvik etme gibi maddeleri sayabiliriz.

Hikâyelerin eğitim aracı olarak kullanılması için birçok sebep bulunmaktadır. Öncelikle hikâyeler insanlara ulaştırmak üzere bir mesaj taşır. Hikâyeler, taşıdıkları türlü manevi, tarihi, psikolojik, felsefi ve sosyolojik anlamlarla, çekici ve bağlayıcı bir eğitim yöntemi olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Hikâyeler eğlendirir, heyecanlandırır, neşelendirir, açıklar ve öğretir. Bu sebeple hikâyeler tarih öncesinden günümüze, farkındalık oluşturmak üzere bilme, anlama ve hatırlama maksadıyla kullanılmıştır. Herkes hikâye anlatır ve insanoğlu bununla çok küçük yaşlardan itibaren muhatap olur. Cates (2008)'e göre okunan bir hikâye, insanlar üzerinde özel bir duygular meydana gelir. Hikâye bir gizemdir, öyle ki her birimizin içine ulaşmaya, hisleri kontrol etmeye, ilişki kurmaya ve insanı yaşanan zamanın ötesine göç ettirme gücüne sahiptir. Ek olarak bir düşünme biçimi, bir kültürün ruhu, bir

insanın mistik ve değişen bilinci olarak da görülebilir. Hem çocuklar hem yetişkinler tarafından dünyayı, hayatı, başkalarını ve kendilerini anlamlandırmak amacıyla kullanılır. İnsanoğlu bu değişimlere kendi dünyasını sergiler, yapılandırır ve bunu başkalarının hayatına aktarır. Yani hikâye anlatmak hayatın temel bir gerekliliğidir. Bu yüzden değerlerin hikâyelerde yer alması ve hikâye anlatımının gücü, değerler eğitimine edebi temelli bir yaklaşımı anlamlı kılar (Cates, 2008).

Greene (1995)'e göre ise edebi ve görsel sanatlarla olan bağımız ahlaki ve sosyal tahayyüllerimizi geliştirir, düşüncelerimizi uyandırır, dönüştürür, derinleştirir ve özgürleştirir. Hayal gücümüzü kullandığımızda, öyküler bizi var olan durumdan kurtarıp yeni olasılıklar düşünmeye sevk eder, olması gereken durumları sorgular. Böylece insan yapılması gerekenler ve henüz yapılmayanlar hakkında bir fikir sahibi olur (Akt. Verducci, 2014). Sanchez'e göre de hikâyeler öğrenenlerin dikkatini çeker, ilgilerini uyandırır ve değerler üzerine tartışma ve yansıtma öncülük eden soruları akla getirir (Sanchez, 1998a).

Hikâye anlatımı Bloom'un bilişsel taksonomisinin hem alt hem üst düzey basamaklarına yönelik etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir (Adeyemi, 2012). Güzel anlatılan ve tutarlı hikâyeler, eğlenceden çok daha fazlasını sunar. Ezop'un eserleri gibi, dinleyeninin ahlaki soruları algılama ve sormasını sağlayacak fabllar bunun klasik örnekleridir (Benett, 2012). Fabl gibi türlerde genellikle hikâyenin içerdii değer açıkça bellidir (Talib, 2004). Diğer hikâye çeşitlerinde de dinleyici ya da okuyucunun çeşitli değer çıkarımları yapması mümkündür (Benett, 2012).

Taşdelen (2015) Dede Korkut hikâyeleri üzerine yaptığı çalışmada şunları söylemiştir:

Hikâyeler, kötülük, zulüm ve bencillik karşısında iyiliğin, merhametin, dostluğun, fedakârlığın, yiğitliğin zaferi ile sonuçlanır. Bu nedenle onlarda umut ve iyimserlik vardır. Şerrin zafer elde edememesi, iyi üzerinde kalıcı bir egemenlik oluşturamaması, Hikâyelerin iyimser dünya görüşünü oluşturur; bu da iyiliğe olan güveni pekiştirir, erdeme duyulan güveni artırır. Zafer, iyiliği güçlendiren, kötülüğü zayıflatan bir nitelik taşır. Bundan sonra içsel terbiye ve eğitim süreci başlar. Hikâyeler, insanoğlunun derin duygularını, eğitilmesi gereken hislerini ve tutkularını, dinleyenlerde kalıcı bir hayat dersi oluşturacak şekilde anlatırlar. (s. 228)

Genelleyecek olursak, Wilson (1994) tarafından da belirtildiği üzere hikâyelerle aktarılan en yaygın mesaj, "iyi insanlara iyi, kötü insanlara kötü şeyler olur." mesajıdır. Bazı hikâyeler ise içeriklerindeki acı veya zafer gibi olaylar yoluyla kendi kendimize hissedemeyeceğimiz ancak başkalarının hayatlarını okuyarak elde edebileceğimiz tutku ve duyguları harekete geçirebilirler. Sonuç olarak bu hikâyeler bakış açımızı genişletir ve bütün insanlığı çevreleyen değerler etrafında birleştirirler.

Bir hikâye anlatılırken insanlar, aktarılan mesajlara gizli fakat ortak yollarla tepkilerde bulunurlar. Bu tepkiler tüm dinleyiciler üzerinde gözlenip, hissedilebilir. Dinleyici topluluk üzerinde böylesine etkili bir yöntem, düzgün uygulanabildiği takdirde değerlerin öğretimi için öncül bir araç olarak eğitim programlarındaki şöhretini yeniden kazanabilir. Üstelik eğitimciler bu kadim ama etkili yöntem kanalıyla öğretim konusundaki becerilerini geliştirebilirler (Sanchez, 2008'den akt. Sanchez ve diğerleri, 2009).

Ayrıca Farmer (2004), öykü anlatımının deneyim ve değerlerin aktarılmasında toplumun köşe taşı olduğunu söylemiştir. İnsanların sosyal anlamda buna hala ihtiyacı bulunmaktadır. Hikâye anlatımı psikolojik anlamda duygusal iyi oluşu tetikleyerek çocukları duygusal olarak da kendine bağlar ve onların kendi düzeylerinde anlam oluşturmalarına olanak tanır.

Hikâye, ahlaki değerleri nesilden nesile aktarıcı bir araç olarak, kullanıldığı süreç içinde bilimsel yollarla test edilmiş ve bu amaca yönelik birçok fonksiyonu yerine getirdiği saptanmıştır (Benett, 2012). Ayrıca Sanchez ve diğerleri (2009) hikâye anlatımı stratejisinin ortaokul düzeyi sosyal alan derslerinde değerler eğitimi için potansiyeli kanıtlanmış bir bileşen olduğuna değinmiştir. Yalnız bir hikâye anlatım yoluyla aktarılacaksa, o zaman hikâyenin etkililiği sadece kendisinde değil; içerik, anlatıcı ve dinleyici arasındaki üçlü etkileşime bağlıdır. Bu da ayrıntılı ve zaman alıcı ahlaki bir kültürleme süreci gerektirir (Benett 2012; Verducci, 2014). Bu sonuçla, hikâye anlatımı stratejisi yetenekli, bilgili ve rol model bir aktarıcı ile tamam olur.

2.5.3. Hikâye Kahramanları ve Değerler

Hikâyelerde yer alan karakterlerin kişilikleri, sahip oldukları değerler ve yaşadıkları olaylar kendi zamanlarını aşarak günümüz öğrencilerine sunulabilmektedir (Sanchez, 1998b). Örneğin Yunan mitolojisi kahramanları ve tarihin önemli figürlerini

temel alan bir değerler eğitimi insanlar arası ilişkileri anlamlandırmak açısından faydalı olabilir (Sandlos, 1998). Çünkü Fransız ahlakbilimci yazar Joseph Joubert'in de vurguladığı üzere çocukların eleştiriden çok, iyi örneklerle ihtiyaçları vardır (Wikiquote, 2015). Bu noktada Bettelheim (1989), çocukların aklında yer alan asıl soru cümlesinin "iyi biri olmak istiyor muyum?" değil, "kim gibi olmak istiyorum?" olduğunu iddia etmiştir. Bu durum hikâyelerdeki kahramanların karşımıza değer üreten kaynaklar olarak çıkmasını sağlamıştır. Conle ve Boone (2008) sahip oldukları genel özelliklere göre hikâye kahramanları:

- Rol model olan
- Kendisi gibi olunmak istenen
- Hayatını birine ya da bir davaya adayan
- Engelleri aşan
- Darda kalanlara yardım eden
- Amaç, başarı, tutum ve eylemleriyle gurur duyulan
- Karşılık beklemeden iyilik yapan
- Kendi hayatını riske atıp başkasınınkini kurtaran
- Başkalarına yardım için tehlikeyi göze alan
- Yeteneğini ve kararlarını başkalarına, kendine has bir biçimde yardım etmek üzere kullanan
- Sıra dışı işler yapan karakterlerdir.

2.5.4. Hikâyelerde Sorgulama, Tartışma ve İkilem

Bir hikâyeye adım attığımızda, meydana gelen ilk şey zihnimizi yeni olay ve durumlara hazır hale getirmek ve olağan, alışlagelmiş algılarımızı duraklatmaktır (Bowman, 1995). Hikâyelerde örneklenen durumlar bizleri, yaşam felsefemiz, algılama ve düşünme alışkanlıklarımızla yüzleştirir; başkalarının gözünden görmeye teşvik eder. Dolayısıyla hikâye anlatımı, dinleyicisini zihinsel olarak geliştiren bir etkinliktir. Bilinçaltı zihin, hikâyelerdeki olay ya da durumların benzerlik ve farklılıkları

değerlendirir (Bowman, 1995). Bu yolla farklı bakış açıları, roller, pozisyonlar, sesler, hareketler ve kişilikleri deneyimleme imkânı elde ederiz ki “personality” yani “kişilik” kelimesinin kökü Latince “tiyatral maske” anlamına gelen “persona” kelimesidir (Bai ve Cohen, 2014). Dolayısıyla öyküleme, ahlaki muhakemeyi aktif hale getirmekte kullanılabilir öncül bir araçtır (Osler ve Zhu, 2011). Çünkü hikâyeler hayal gücünü geliştirerek, ahlaki konuların idrak edilmesi için somut detaylar sunar. Problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştirir; empati ve diğer duygular yoluyla bir ahlaki yükümlülük hissi meydana getirir. Aynı zamanda ahlaki muhakeme sürecinde hoşgörü yoluyla anlaşmazlık ve belirsizlikleri azaltma konusunda da pay sahibidir (Benett, 2012).

Lockwood ve Harris (1985) ahlaki çatışma içeren yaşanmış gerçek hikâyelerin, öğrencilerin değerlere tepkide bulunmasını tetikleyebileceğini belirtmişlerdir (Akt. Sanchez, 2005). Verducci (2014)’ye göre ise öykülerin içine yerleştirilmiş değerlere yönelik sorular, fikirler ve konular öğrencilerin zengin ve derin ahlaki düşünceler üretmesini sağlayacaktır. Öykülerin sorgulanması da bilhassa önem arz eder; çünkü bu sorgular ahlaki düşünce ve hisleri geliştirmekle kalmayıp ayrıca problemlere yönelik çözüm üretici bir yaklaşım da kazandırır. Örneğin doğruluk, dürüstlük ve bağlılık içeren kararlar vermiş kahramanlar üzerine kurulu hikâyeler, öğrencileri farklı durum ve seçimleri analiz etmeye iter. En azından bu tip hikâyeler öğrencilere diğer insanların karşılaştıkları benzer ikilem durumlarından hangi doğru seçimleri yaparak başa çıktıklarını anlatır (Sanchez ve diğ., 2009). Bu yolla insanı güçlükler karşısında ayakta tutacak ve metanetli kılacak tutumlar kazandırılabilir.

2.5.5. Eğitsel Hikâyelerin Dönüşümü

Hikâyeler, okuyucu ya da dinleyiciyi aydınlığı keşfetmeye davet ederken, aynı zamanda kullanılmadığı takdirde pedagojinin hiç açılmayacak olan kapılarını aralarlar (Bai ve Cohen, 2014). Bu yüzden hikâyeler, karakterlerin gelişimi esnasında karşılaştıkları etki, bağlam ve durumları resimlemek ve böylece duyguları geliştirmek adına uygun araçlardır (Verducci, 2014).

Gerçek hayat öyküleri insan hayatının farklı boyutlarını kapsadığı için çeşitli algı ve duyguları derinleştirir. Bu açıklamadan yola çıkarak Rabin ve Smith (2013)’in yaptıkları bir araştırmada bazı öğrenciler tarafından şu yorumların yapılması,

- *"Hikâyeler kemiği ete bürüyor, bana gerçek bir duruma karşı özensizce göz atmaktansa konuya yönelik bir teori ya da bir fikir sunmama yardım ediyor."*
- *"Bence hikâyeler önemlidir, çünkü düşünceyi desteklemek için çok güzel araçlardır."* (s.170)

hikâyelerin, düşünceleri somutlaştırıcı bir araç olabileceği çıkarımını destekler niteliktedir.

Öğretmen bir meddah ya da profesyonel bir hikâye anlatıcıdan farklı olarak, hikâye temelli bir ders esnasında resim, fotoğraf, harita ve diğer birçok materyalden faydalanabilir. Hikâyenin aktarımı öğretmenin/anlatıcının hikâyedeki mevcudiyeti (yaşar gibi anlatması), ses değişimi, sürekli göz teması, jest, mimik ve fiziksel hareketlerindeki tonlama, hızlanma, yavaşlama, durma gibi eylemlerine bağlıdır (Sanchez ve diğ., 2009). Hikâye anlatımı doğru kullanıldığı vakit sayısız sonuç alınabilecek bir sanat olup, çağımız öğrencilerine yavan ve klostrofobik gelen bir kitaptan doğru bilgiyi elde edip sunmak üzere çaba sergileyecek sabırlı, pratik ve bilgili bir eğitimci gerektirir (Sanchez, 2005).

Tüm bu soyut durumları somutlaştırma ihtiyacı, yeni neslin değer gelişimi açığını kapatmamız için bize bir ipucu sunmaktadır. İçinde bulunduğumuz dijital çağın şartları, hikâye temelli eğitsel etkinliklerde teknoloji kullanımını gerekli kılmaktadır. Önceki bölümlerde de değindiğimiz gibi, Greene (1995)'in belirttiği üzere "edebi ve görsel sanatlarla olan bağımızın ahlaki ve sosyal tahayyüllerimizi geliştirme potansiyeli" ile teknolojinin birden fazla duyuya hitap edebilme gücünün birleştirilmesi, değerler eğitiminin dönüşen dünyaya adaptasyonu için büyük önem arz etmektedir. Bu noktada hikâyelerin dijitalleştirilmesi, zengin materyallerle desteklenen çağdaş bir eğitim ortamı sunmak adına değerler eğitiminin geleceğinde önemli bir yere sahip olacaktır. Dijital öykülerin hem çocuklara uygun olması hem hikâyeyi gerçeğe yakın görüntülerle aktarması (Verducci, 2014), durumların, mekânların, karakterlerin yüz ifadeleri ve fiziksel hareketlerinin görsellerle desteklenmesi 21.yy öğrencilerine yönelik bir eğitim için çağımızın bizlere sunduğu imkân ve fırsatlar arasındadır.

Mevzu bahis ifadeler bizleri öncelikle çağımızın teknoloji, eğitim, okul, öğretmen ve öğrencisinde meydana gelen dönüşümleri incelemeye sevk etmektedir.

2.6. Dijital Çağ

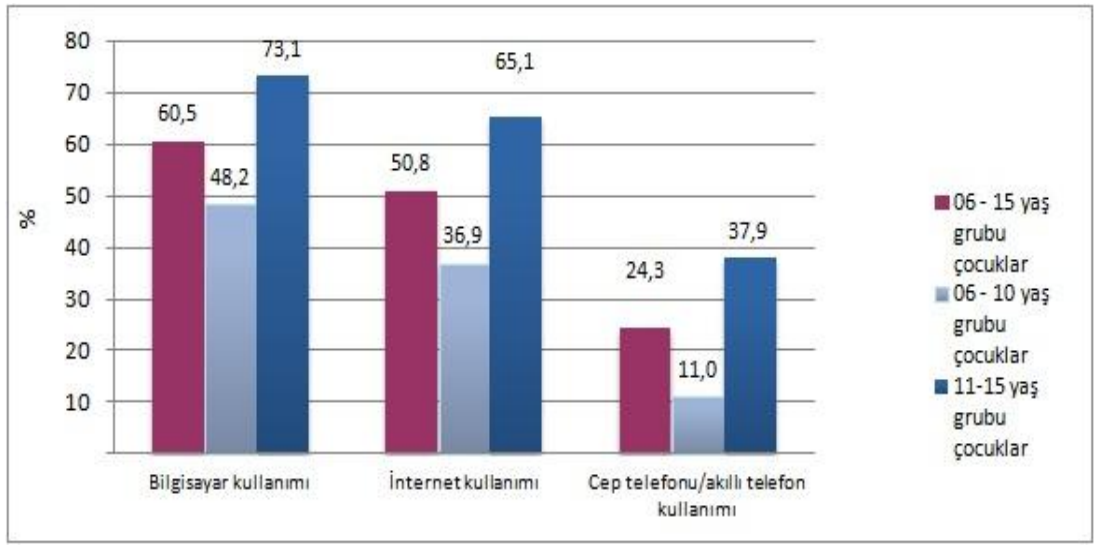
Çağımızın öğrencileri teknoloji kullanımı dijital medya ile çevrelenmiş ve yeni bir dijital ortam ile yaşamaya başlamışlardır. Öğrenciler bilgi, toplum ve topluluklara erişimin parmaklarının ucunda olduğu bir dünyaya doğmuşlardır. Prensky, 2001 yılında yaptığı “Dijital yerliler ve dijital göçmenler” adlı çalışmada bilgisayar, internet ve cep telefonu gibi elektronik medya araçlarını kullanan yeni kuşağın öğrenme anlayışlarının, basılı kaynaklar ile yetişen öğretmenlerinden çok daha farklı olduğunu öne sürmüştür. Prensky, teknolojinin tam içine doğan bu nesli “dijital yerli”, öncekileri ise “dijital göçmen” olarak tanımlamıştır. Dijital yerliler düz yazı yerine görsellerle öğrenmeyi, bir metni baştan sona okumak yerine hızla göz gezdirmeyi, Oturup çalışmak yerine oyunlarla öğrenmeyi tercih etmekte ve aynı anda birkaç iş yürütmektedirler. Sanal dünya ve mobil teknolojiler hayatlarının bir parçasıdır. Çoğu dijital yerliler, ağ üzerinde olmayan kaynakları kullanmayı adet edinmemişlerdir. Bunun büyük bir nedeni de artık her şeyin web üzerinden erişilebilir olmasıdır.

Dijital yerlilerin bilgiyi edinme biçimleri ve ona verdikleri değer farklıdır. Bilgiyi edinmek için bazı sebeplere ve durumlara ihtiyaç duymaktadırlar. Onlar bilgisayar, tablet, kullanan, video oyunları ile büyüyen dijital müzik aygıtları kullanan, akıllı telefon, kamera ve diğer araçlar ile çevrelenmiş bir ortam içinde büyümektedirler.

Sakarya, Tercan ve Çoklar (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin bilgi kaynağı olarak başvurduğu araçların başında %81,4 gibi yüksek bir oran ile internet gelmektedir, onu hemen arkasından ders kitapları takip etmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%67,3) interneti genellikle evde kullanmaktadır. İnternet kullanım amaçlarının başında %71,4 ile bilgi arama, %45,1 ile haberleşme ve eğlence, %26,5 oranında ise oyun oynama gelmektedir. Arattıkları bilgi türü oranları ise metin tabanlı medyalar, müzik, video, resim-fotoğraf şeklinde sıralanmaktadır. İnternetin bu denli yaygınlaşması eğitim ve öğretimdeki yerini de sorgulamayı gerektirmiştir. Hatta TÜİK’in 2013 verilerine göre teknoloji kullanımı ilköğretim çağına tekabül eden 6-15 yaş aralığında oldukça yoğun olarak gözlenmiştir. Yine aynı araştırmaya göre bilgisayar kullanmaya başlama yaşı ortalama olarak sekiz, internet kullanmaya başlama yaşı dokuz, cep telefonu kullanmaya başlama yaşı ise on olarak tespit edilmiştir. Çocukların %24 oranında kendi kullanımlarına ait bilgisayara,

%13 oranında cep telefonuna sahip oldukları belirlenmiştir. %45 kadarı internette her gün internet kullanmaktadır. %90 civarında günlük TV izleme oranı elde edilmiştir. İnternet dışındaki haber medyalarının takip oranı ise yaklaşık olarak %16 şeklinde ölçülmüştür. Öğrenciler interneti, %84,8 gibi bir oranla en çok ödev yapma ya da öğrenme amacıyla kullanmaktadır. Bunu %79,5 ile oyunlar, %56,7 ile bilgi arama, %53,5 ile sosyal ağlarda vakit geçirme takip etmektedir.

Tablo 2. TÜİK (2013) 06-15 Yaş Arası Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı



Yukarıdaki veriler bize, dijital yerli olarak tabir edilen çağımız öğrencilerinin, dijital göçmen olarak tabir edilen çevrelerindeki büyüklerine kıyasla ne denli büyük sosyo-psikolojik hazırbulunuşluk farklılıklarına sahip olduğunu resmetmektedir. Bu verilerden de görülebileceği üzere, 21. yüzyılda meydana gelen değişimler sonucu ortaya çıkan bu öğrenci profili, öğretim sistemimizin eğitmek üzere tasarlandığı insanların özellikleri ile örtüşmemektedir (Sahin, 2009). Dolayısıyla eğitim sistemlerinin bu öğrenciler için kendilerini ait hissedebilecekleri, doğru tasarlanmış bir e-öğrenme atmosferi sağlaması, uygun teknoloji, öğretim, içerik ve değerlendirme yöntemleri ile desteklenmesi ileriye dönük bir yatırım olarak elzemdir. Artık günümüzde öğrenme etkinlikleri senkron ve asenkron aktiviteler ile desteklenmeli, ayrıca sanal sınıflar, sosyal ağlar, mobil ortamlar, blog, wiki, forum ve e-mail gibi web 2.0 teknolojilerine sıklıkla yer verilmelidir. Bilgi, beceri ve ahlak öğretimi çağın gerektirdiği bu yeni özellikler doğrultusunda tekrar yapılandırılmalıdır.

Çağımızın değişen parametrelerini göz önünde bulundurduğumuzda günümüz öğrencilerinin ihtiyaç hissettiği çeşitli öğrenme becerileri 21. yy Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills, 2004) raporunda şu şekilde belirtilmiştir:

- *Bilgi ve İletişim Becerileri:*
 - Bilgi becerileri: Analiz, erişim, yönetim, entegrasyon, değerlendirme ve toplumda medyanın rolünü idrak etme
 - İletişim becerileri: Sözlü, yazılı ve çoklu ortam iletişim formlarını anlama yönetme ve oluşturma
- *Düşünme ve Problem Çözme Becerileri:*
 - Eleştirel düşünme: Düşünme egzersizleri, neden sonuç ilişkisi kurma, karmaşık kararlar verme, sistemler arasındaki ara bağlantıları kavrama
 - Problem tanımlama formüle etme ve çözme: Çerçeveleme (sınırlandırma) analiz ve çözüm
 - Yaratıcılık entelektüel merak: Geliştirme, uygulama, yeni fikirlere ve bakış açılarına açık-duyarlı
- *İnsanlar Arası ve Öz-Yönetimsel Beceriler:*
 - İşbirlikli beceriler: Takım çalışması, liderlik çeşitleri, sorumluluk, uyum sağlama
 - Özyönetim: Anladıklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını gösterme, uygun kaynağı seçme, bir alandaki öğrenmeyi diğer alanlara taşıma
 - Sorumluluk: Yüksek standartlarda hedefler belirlemek ve başarı ortamda hatırlamak belirsizlikleri gidermek toplum sorunlarına karşı hassas ve ilgili olmak etik davranmak.

Günümüz çocuklarının etrafı sosyal ağlar, kitle iletişim araçları ve çevresel şartlar açısından birçok kötü örnekle sarılmış durumdayken, onların bu şartlar altında daha doğru beceriler geliştirmelerini temin etmek adına yapılabilecek en basit iş, onlara ilke ve değerlerini şekillendirebilecekleri hikâyeler sunmaktır (Hwa ve Mukti, 2004). Çünkü hikâyeler deneyim, inanç ve değerleri başkalarına karşı mantığa bürümek için başvurulan önemli bir araçtır. Ancak zaman içindeki dönüşümler medya araçlarını da etkilemiştir. Değerlerde ya da hikâyelerde değil fakat anlatım ortamında büyük değişimler yaşanmıştır (Anderson, 2010). Bu değişimler dijital öykülemeyi de

kapsamaktadır. Dijital öyküleme ise yukarıda belirtilen hususlar bağlamında 21.yy. becerileri kazandırma yolunda neredeyse tüm becerileri kapsayan bir eğitim teknolojisidir (Jakes, 2006).

2.7. Dijital Öyküleme

Hikâyeler geniş bir doğaya sahiptirler. Orta çağda sazları eşliğinde hikâyeler anlatan ozanlardan, sinema, TV ve bilgisayara kadar duyu organlarına hitap edebilen her ortamda aktarılmaya müsait bir forma sahiptirler. Raven ve O'Donnell (2010) tarafından ifade edildiği üzere hikâyeye anlatıcıları, meddahlardan bu yana aktarılan mesajı güçlendirmek adına müzik, dans, şiir ve hayallerden faydalanmışlardır. Günümüzde de teknolojinin gelişimi ve modernleşme süreci ile geleneksel hayat kaçınılmaz olarak dönüşüme uğramak zorunda kalmıştır. İkili ilişkilere dayanan iletişimin, yerini kitle iletişim araçlarına bırakması ile hikâyeye anlatıcılığı da kendine bu yeni dönüşümde yer bulma çabasına itmiştir. Hikâyeye anlatımının temel bir öğretim etkinliği olması ve içinde bulunduğumuz çağın gereksinimleri dolayısıyla hikâyeye anlatıcıları da bayrağı pasif televizyon ekranları yerine daha çok etkileşim imkânı sunan, insanları yaratma ve üretmeye teşvik eden bilgisayarlara devretmek gereği duymuşlardır (İnceelli, 2005). Nordengren, (1999) konuya ilişkin olarak "Bilgisayar, her türden hikâyeyi aktarmak için mükemmel bir araçtır." ifadesini kullanmıştır. Günümüzde de artık dijital öyküler yoluyla kendilerine teknoloji dünyası içinde sığınacak yeni bir ev bulmuşlardır.

Teknolojiler hızla evrilmeye devam etmekte ve dijital yaşam çevremizi kuşatmaktadır. Kameralar, akıllı telefonlar, bilgisayarlar, tabletler aynı zamanda eğitimi iyileştirmek için de kullanılması gereken bir hale geldiler (Yuksel, Robin ve McNeil, 2011). Bu araçları bu kadar zorunlu kılan şey, bilginin doğasının kullanıcı tarafından üretilen içerik, sosyal medya ve Web 2.0 araçları ile tekrar şekillenmiş olmasıdır. Artık günümüz web teknolojileri tekilden çoğula değil, çoğuldan çoğula iletişimi mümkün hale getirdiğinden, üretilen video, fotoğraf, blog yazıları gibi içerikler üzerinden trafik ve yorum paylaşımı oluşmaktadır (Roush, 2006).

Eğitim teknolojisinin son zamanlarda büyük ilgi görmesinin en önde gelen sebebi de eğitimcilere, 21.yy becerilerini öğretip geliştirebilecekleri böylesi değerli araçlar sunmasıdır (Partnerships for 21st Century Skills, 2004). Dijital öyküleme ise

21.yy. becerileri kazandırma yolunda neredeyse tüm becerileri taşıyan bir eğitim teknolojisidir (Jakes, 2006). Bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, yaratıcılık, risk alma ve etkili iletişim için en yeni teknolojileri kullanmak, öğrencilerin aktif olarak rol aldığı bir dijital öyküleme süreci ile başarılabilir (Jakes ve Brennan, 2005). Eğitimciler; içerik öğretmek, öğrencilerin aktif araştırmacı ve yazarlar olmasını sağlamak, ISTE (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) tarafından belirlenen standartları yakalamak ve hikâyeler yoluyla topluluklar oluşturmak gibi çeşitli amaçlara dönük olarak, dijital öykülemeyi yenilikçi bir yöntem olarak gittikçe artan bir oranda kullanmaktadırlar (Banaszewski, 2002; Salpeter, 2005; Weiss, Benmayor, O'Leary & Eynon, 2002'den akt. Dogan ve Robin, 2008).

Son yıllarda eğitim ve iş dünyası, öğrencilere dijital çağın yarattığı yeni yaşam, toplum, ekonomi ve çalışma düzenine adapte olabilecek bazı becerilerin kazandırılmasına yoğunlaşmıştır (CEO Forum, 2001; Lemke ve diğerleri, 2003). Bunlar 21.yy. becerileri olarak adlandırılan dijital okuryazarlık, keşfedici düşünme, etkili iletişim ve yüksek üretkenliği kapsamaktadır (Jakes, 2006). Bu sonuçlardan doğan "bilgi toplumu" kavramı ile beraber yaratıcı üretimdeki ihtiyaç ve ilerleme, pazarlama, reklam, eğitim, simülasyon, öğrenme, eğlence ve oyun gibi birçok sektörde hikâye temelli senaryolar oluşturma amacıyla öyküleme ve yazarlık sistemleri üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Her geçen gün her alandan daha fazla yazar, içerik üretici ve geliştirici; firmalarının felsefe ve uygulamalarını insanlara tanıtmak ve kendi sistemlerine etkileşimli içerik eklemek amacıyla dijital öyküleme tekniklerini kullanmaktadır (Göbel, Salvatore ve Konrad, 2008).

Eğitim kurumları da bu dönüşüm sürecinde dijital öykülemeyi fark edip, eğitim öğretim etkinliklerine entegre etme ve dijital ortamlara aktarma çabası içine girmişlerdir (Figa, 2004). Hikâyelerin iletişim potansiyelinin internet, ses, görüntü, müzik, etkileşim gibi güçlü ve dinamik medyalar yoluyla artırılması, dijital öyküleri eğitsel mesajların taşınması için tercih sebebi haline getirmektedir (İnceelli, 2005). Ancak dijital öyküleri oluşturan bu bileşenlerden her biri, bütünün yalnızca küçük bir parçasından ibarettir. Aristo'nun "Bütün, kendisini oluşturan parçalardan daha büyüktür." sözü dijital öykülerin oluşturulma, anlamlandırılma ve değerlendirilmesi açısından çok önemlidir.

Dijital öyküler, hikâye anlatıcılarına, görsel, video, ses ve metinler ile dinleyicinin hayal gücüne ulaşma fırsatı sunar. Yeni yazılımlar hikâye anlatıcılara hikâyelerini geniş bir kitleyle paylaşma imkânı verir. Lakin bir hikâyeyi esas etkili kılan ekranda gösterilen en yeni efekt ve teknolojiler değil, insanların duygularıdır (Floyd, 1999'dan akt. Raven ve O'Donnell, 2010) Dolayısıyla dijital öyküler birçok teknolojiyi birleştirse bile, öncelikli odak noktası hikâye metnindeki mesajlar olmalıdır (Boase, 2008). Bu bağlamda dijital öyküleme başkalarıyla duygusal bağlar kurma, eğitime, başkalarının tecrübelerinden yararlanma yeteneklerine de sahiptir. Eğitsel bir bakış açısıyla bakıldığında dijital öykülerin öğretme, ikna etme, duyguları tetikleme, ilham verme (Farmer, 2004), bilgelik ve değer aktarma amacıyla kullanılabilceği söylenebilir (Xu, Park ve Baek, 2011). Öğrenciler bir dijital öykünün ister izleyicisi isterse yaratıcısı olsun, her iki süreç de öğrenciler üzerinde çok büyük kazanımlara yol açacak; onlara yeni anlamlar ve bakış açıları sunacaktır (Raven ve O'Donnell, 2010).

Çoklu ortam teknolojileri öğrenenlere sanal bir öğrenme çevresi sağlama yeteneğinden ötürü eğitimde önemli bir rol oynar. Çoklu ortamın gücü, birden çok duyuya hitap edebilmesi ve izleyicide birden çok his uyandırabilmesinde yatmaktadır (Hwa, 2007). Çok sayıda eğitimci teknolojiyi sınıfa anlamlı olarak nasıl entegre edebileceğinin yanıtını bulamamışken, genç öğrenciler kişisel hayatlarının her an ve alanında teknolojiyle iç içe olmaya devam etmektedirler (Robin, 2008). Bu noktada teknolojinin doğru kullanımına yönelik güçlü bir liderliğe ihtiyaç vardır. Eğitim kurumlarına verilecek gerekli desteklerin yanı sıra, etkin kullanım için sınıf ortamına entegrasyon girişimlerinde de bulunulmalıdır. Dolayısıyla öğretimde teknoloji kullanımı ile ilgili sonuçlar her zaman başarılı öğretim çıktılarına işaret etmeyebilir. Teknolojiyi eğitim süreçlerine olduğu gibi entegre etmek yerine, esas önemli olan öğrenme sürecini geliştirecek doğru teknolojilerin seçilip uygulanmasıdır.

Bugün öğrencilerin hiç olmadığı kadar hızlı şekilde kullandıkları teknoloji, onlara bilgileri bir araya getirmenin yanı sıra, bilgiyi oluşturma konusunda da yardımcı bir gelişmedir. Dijital aygıtların ulaşılabilir fiyatlarda olması, dijital öykü hazırlamanın kolaylığı ve hikâyelerin gösterim ve paylaşımı için web üzerinde birçok ortamın var olması ile dijital öyküleri gittikçe daha da yaygınlaşmaktadır (Meadows, 2003). Ancak dijital öykülemenin sınıfta nasıl etkili bir araç olarak kullanılabilceğini ve öğrenciler

üzerinde ne gibi etkiler gözlenebileceği ve uygulama sürecinde ne tür problemler meydana geleceğini gözlemleyen çalışma sayısı sınırlıdır (Dogan ve Robin, 2008)

Dijital öykülemenin öğrenme, yansıtma ve kendini keşfetme potansiyeli açısından hem hikâye yaratıcısı hem de izleyicisi üzerinde dikkate değer bir etkisi bulunmaktadır. Bu yöntem özellikle aktif öğrenme için, pedagojik cephane içindeki güçlü bir silah olarak kullanılabilir (Boase, 2008).

2.7.1. Dijital Öykülemenin Tanım ve Özellikleri

Dijital Öyküleme 1980'lerde Kaliforniya'da ortaya çıkmıştır. Tiyatro toplulukları tarafından, hikâyelerin kayıt, üretim ve dağıtımı için kullanılmıştır. Toplumun demokratikleşmesine adanmış birkaç sanatçı tarafından, bireylerin ve geleneksel olarak susturulmuş, marjinalleşmiş ya da görmezden gelinmiş toplulukların sesini duyurmak amacıyla geliştirilmiştir (Clarke ve Adam, 2011).

Dijital öykülemeye yönelik yapılan tanımların neredeyse hepsi aynı birkaç temel benzerlik ve fikir üzerinde yoğunlaşmış; hikâye anlatımı sanatı ve çeşitli dijital çoklu ortam araçlarının bir araya getirilmesi etrafında şekillenmiştir.

- Armstrong (2003), dijital öykülemenin, bir hikâye yazma ya da okumanın aynısı olduğunu belirtmiştir. Fakat dijital öykülemenin kendine özgü olduğu bu bilgileri çoklu ortam araçları vasıtasıyla paylaşmasındadır (Akt. Xu ve diğerleri 2011).
- Meadows (2003)'a göre dijital öykü öğrencilerin işitsel ve görsel çoklu ortam imkânlarını kullanarak meydana getirdikleri hikâyelerdir.
- Figa'ya (2004) göre dijital öyküleme, hikâye anlatımının dijital ortamdaki metin, ses, resim, grafik, animasyon, görüntü ve müzikler ile sunulması sürecidir.
- Rule (2005) tarafından yapılan tanıma göre dijital öyküleme, gücünü işlenmiş görseller, müzik, anlatım ve sesin birlikteliğinden alan; karakter, durum, deneyim ve kavrayışa derin boyutlar ve canlı renkler katan klasik hikâyelerin modern ifadesidir.
- Skinner ve Hagood (2008), öğrencilerin bilgisayar ya da mobil araçlar ile video formatında hikâyeler ya da açıklayıcı metinler oluşturmasına imkân veren bir araç olarak tanımlamışlardır.

- Bir başka tanıma göre dijital öyküleme, öğrencilerin dijital görseller, metinler, video, müzik ve sesli anlatım yoluyla hikâyeler geliştirme ve paylaşmasına yardımcı bir uygulamadır (Hickman, Pollard-Durodola ve Vaughn, 2004; Robin, 2008'den akt. Hur ve Suh, 2012)
- Robin (2008)'in yaptığı tanıma göre dijital öyküleme “konu başlığı belirlemek, araştırma yapmak, metin yazmak ve ilgi çekici bir hikâye geliştirmek gibi geleneksel işlemler yoluyla bilgisayar kullanıcılarını yaratıcı hikâye anlatıcılarına dönüştürmeye olanak sağlayan bir araçtır”.
- Robin (2009)'e göre eğitsel süreçte dijital öykü kullanımı, öğrenci ve öğretmenlere bilgiyi derleme, problem çözme, takımla çalışma becerilerini geliştirecek kısa hikâyeler yazdırma sürecidir (Akt. Yuksel ve diğ, 2011).
- Son olarak Gregori-Signes (2014) tarafından derlenen tanımına göre dijital öyküleme, geleneksel öyküleme durumlarını, grafik, ses, video, animasyon ve çevrim içi yayıncılık gibi geniş çeşitlilikteki çoklu ortam araçları ile birleştiren 2 ile 5 dakikalık kısa hikâyedir.

Dijital öyküleme 80'lerin sonuna doğru ortaya çıkmış olmasına rağmen, bugünün gelişmiş ve yaygın kullanılan teknolojileri küçük yaştaki çocukların bile kolayca hikâye anlatmasını mümkün kılar. Kullanıcılar bazı ücretsiz programlar kullanarak dijital öykü hazırlayabilirler. Görsel, metin ve sesin bir araya getirilmesi öğrencilere sadece sunum materyalleri oluşturmayı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda konunun içselleştirilmesini ve kavranmasını da önemli derecede artırır (Lowenthal & Dunlap, 2010). Gelişen teknolojiler bu tip hikâyelerin bilgisayar ekranında görünmesine olanak sağlamaktadır (Hur ve Suh, 2012). Kişisel hikâyeler, tarihi olaylar ya da belli bir konuda bilgi verme amacıyla oluşturulabilirler (Robin, 2006). Öğrenciler bir hikâye oluşturduklarında pasif bilgi alıcısı rolünden, aktif bilgi üreticisi rolüne geçerler (Hur ve Suh, 2012). Bu açıdan dijital öyküleme güçlü ve önemli bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir.

Bilgisayar ve çoklu ortam teknolojilerindeki gelişim, öğrenmeyi çok daha ilgi çekici ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacağını söylemesine (Baek,2005'ten akt. Xu ve diğerleri, 2011) rağmen bu potansiyel yeni yeni açığa çıkmaktadır. Son zamanlarda öğretmenler, dijital öykülemenin öğrenciler için ne kadar eğlenceli ve ilgi

çekici bir öğrenme etkinliği olduğunun farkına varmaya başlamışlardır (Czarnecky, 2009 akt. Conrad 2013). Bu durumun bir sebebi de dijital öykülemenin, eğitim ve eğlencenin bir karışımı olmasıdır. Han (2007) dijital öykülemenin eğlenerek öğretme (edutainment) aracı olarak öğretim etkinlikleri için gerekli bir eleman olduğunu belirtir (Akt. Xu ve diğerleri, 2011). Böylece öğrencilerin görsel ve işitsel duyarlarını harekete geçirerek, tek başına sözlü anlatım ile elde edilemeyecek bir ilgi uyandırabilir. Ayrıca teknik bilgileri daha anlamlı ve daha kolay öğrenilebilir kılar (Suwardy, Pan ve Seow, 2013).

Dijital öyküler hikâye temelli olup, birçok duyuya hitap etmesi ve hem bireysel hem de takım çalışmasına uygunluğu dolayısıyla birçok farklı öğrenme stilinden öğrenciyi derse bağlayabilecek potansiyele sahiptir. Hem oluşturan hem de izleyen kişi için güçlü bir özgürleştirme, açığa çıkarma ve keşfetme potansiyeli bulunmaktadır (Boase,2008; Raven ve O'Donnell, 2010; Cole, Street ve Felt, 2013). Öğrencinin ilgisini konu üzerinde tutarak sıkılma hissini dağıtır (Suwardy, 2008; Tsou, Wang ve Tzeng, 2006'dan akt. Suwardy ve diğerleri, 2013). Dijital medya yoluyla meydana gelecek anlama, yeniden anlatma, düzenleme, paylaşma, izleme ve anlam oluşturma gibi faaliyetler öğrencilerin üretkenliğini de arttıracaktır. Görsel imajların yazılı metinler ile birleştirilmesi, öğrencilerin kavrayış düzeylerinin gelişmesini ve hızlanmasını sağlayacaktır. Bu yüzden günümüz çocukları dijital medya okuryazarı olmaya muhtaçtır. Buldukları dijital, görsel, metinsel formdaki her medyanın dijital bir ürün oluşturma sürecinde arz edeceği önemin farkına varmalıdırlar (Cole ve diğerleri, 2013).

Dijital öykü oluşturma süreci planlama, organizasyon, zaman yönetimi, iş birliği ve takım çalışması gibi beceriler gerektirdiğinden ötürü öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. İşbirlikli ortamda öğrenciler bir yandan aktif olarak fikir alışverişinde bulunurken diğer yandan da sadece kendi akademik hedeflerinden değil, gruptaki diğerlerinin hedeflerinden de sorumludur. Bu da öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini etkin hale getirir (Tech4Learning Inc., 2007).

Sosyal ağ ve iletişim teknolojisinin gelişmesine paralel olarak Fields ve Diaz (2008) "Bir dijital hikâye, insanı kendi topluluğunun ötesinde daha geniş ve daha çeşitli bir kitleye sosyal olarak bağlar." ifadesini kullanmıştır (Akt. Anderson, 2010). Öğrenciler kendi hayatlarına dair kendi kattıkları anlam ve değerleri bu yolla yansıtır

paylaşabilirler. Ayrıca yalnız kendi hayatları değil, başka hayatlar, tarihi olay ve durumlar da dijital öyküleme ile aktarılabilir (Conrad, 2013).

Bazı çalışmalarda ilk ve ortaokul düzeyinde dijital öykülemenin öğrencilerde odaklanma ve işbirliği sağladığı görülmüştür (Gregori-Signes ve Pennock, 2013). Dijital öyküleme aynı zamanda öğrencileri hikâyelerde yer alan eski değerlerden haberdar eden ve onları güncellenen sosyal çevrelere uyarlamaya yarayan olumlu ve yapılandırmacı bir araçtır (Alcantud Díaz, 2013). Bu yüzden yakın gelecekte, değerlerin öğretimi için bilgisayar ve çoklu ortam temelli kursların geliştirilmesine daha çok ihtiyaç duyulacaktır (Hwa, 2007). Başarıyla sunulan bir dijital öyküleme öğrencilerin ilgisini çekmenin de ötesinde heyecan ve motivasyon düzeyleri düşük orandaki öğrencilere de ilham verir. Öykülerle yapılan pedagoji, öğrencinin konuyla alakalı duygusal bağlarını harekete geçirerek, öğrenciyi teorik bilgiye öyküler yoluyla aktif olarak bağlar (Oppermann, 2008).

Dijital öykülerin eğitimde kullanılmasının avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunabilmektedir. Woodhouse (2008) öyküleme temelli öğretim etkinliklerinin avantaj ve dezavantajlarını sıraladığı Tablo 3.'te yer alan özellikler dijital öyküler için de genellenebilir.

Tablo 3. Woodhouse (2008)'dan Uyarlanan Öyküleme Yönteminin Avantaj ve Dezavantajları

Öykülemenin Avantajları	Öykülemenin Dezavantajları
<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler başarı hikâyeleri anlatarak topluluk hissi geliştirebilirler.• Kişisel rollerini keşfetme ve kendi hayatlarını anlamlandırmada kullanabilirler.• Yaratıcılık, hayal gücü ve yoğunlaşmayı geliştirir.• Hayal gücünün kullanımı hikâyenin hatırlanmasını sağlar.• Dinleme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırır.• Sözlü anlatım geleneğinin sürmesini sağlar.	<ul style="list-style-type: none">• Hazırlanması vakit alıcıdır.• Öğrenciler hikâye hazırlamak için güvenli bir çevreye ihtiyaç duyar ve belki hikâyelerini paylaşmaktan rahatsız olabilirler.• Konu başlıkları kişisel değerlerle çakışabilir bu yüzden endişe doğurabilir.• Öğrenciler hikâye anlatımı aşamalarında yönlendirme ve rehberliğe ihtiyaç duyabilir.• Öğrencilerin tepkileri önceki bakış açılarına bağımlı olacaktır.• Öyküleme görsel beceriler gerektirir ve herkesin öğrenme stiline uymayabilir.

Tablo 3.'te yer alan açıklamalara ek olarak dijital öykü hazırlama süreci, geniş çaplı teknik ve teknik olmayan beceriler içermektedir. Bunların arasında araştırma konuları, metin yazımı, hikâye tahtaları hazırlama ve sonuç olarak hepsini video düzenleme araçları, gerekli ses ve efektler ile birleştirerek yayınlamak gibi işlemler bulunmaktadır (Ohler, 2006). Fakat dijital öyküleme yarattığı etkiye nazaran çok ileri bir teknolojiye ihtiyaç duymaz. Temel donanım ve yazılım gereksinimlerini sağlayan herhangi bir bilgisayar vasıtasıyla oluşturulabilirler. Bir dijital öykünün 2-5 dakika (Gregori-Signes, 2014), 2-6 dakika (Kearney, 2011) ve 1-10 dakika (Clarke ve Adam, 2011) aralığında olabileceği görüşlerine rastlanmaktadır. Boase (2008)'e göre ise en etkili dijital öyküler yaklaşık iki buçuk dakika uzunluğunda olup, 200-250 civarında kelime içerirler. Dijital öyküler oluşturmak her ne kadar çok zor olmasa da aşamalı bir yaklaşım izlenmesi gerekir (Robin, 2008). Robin (2006) bu adımları Tablo 4.'teki gibi göstermiştir.

Tablo 4. Dijital Öykülemenin Yedi Bileşeni

1. Bakış açısı	Öykünün ana fikri ve yazarın bakış açısı nedir?
2. İlgi çekici soru	İzleyicilerin dikkatini çekecek ve öykünün sonunda cevabı anlaşılacak anahtar bir soru sorulması.
3. Duygusal içerik	Öykü ile dinleyicileri birbirine bağlayabilecek kişisel ve güçlü bir ilişki ortaya çıkaracak ciddi konular seçilmesi.
4. İyi bir seslendirme	Dinleyicilerin öyküyü kişiselleştirmesine yardım ederek içeriğin anlaşılmasının sağlanması.
5. Müziğin gücü	Öyküyü süsleyen müzik ya da diğer sesleri kullanma.
6. Ekonomi	İçeriği yeteri kadar kullanarak izleyicide aşırı yüklemeye yapmadan öykünün anlatılması.
7. Hız	Öykünün ritmi ve yavaş veya hızlı ilerleyeceği.

(Robin,2006'dan akt. Demirer, 2013)

2.7.2. Dijital Öyküleme Türleri

Robin (2006, 2008) dijital öykülemeyi üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar: Kişisel anlatımlar, tarihi olayları inceleyen öyküler ve bilgilendirici ya da öğretici öykülerdir.

Kişisel anlatımlar, diğerlerine göre daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kategori anlatıcının kişisel hayat tecrübelerini paylaştığı öykü türüdür. Bu tür hikâyeler dinleyicilere çeşitli farklılık, kültür ve değerlere yönelik bilgi aktarımında önemlidir.

Dolayısıyla ayrımcılığa karşı hoşgörü, farklılıklara saygı gösterme, empati kurma, misafirperverlik, sevgi, saygı, sorumluluk, gibi değerler boyutunda bu hikâye türlerinin kullanımı teşvik edilebilir. Ayrıca bu hikâyeler öğrenciler arasındaki kişisel bağları da güçlendirebilir.

Tarihi olayları inceleyen öyküler, geçmişte meydana gelen hadiselerin dijital materyallerle sunulması ile oluşturulur. Bu hikâyeler, milli ve kültürel değerlere saygı, günümüzdeki imkânlarla karşı bilinç, barış, bağımsızlık, özgürlük ve vatanseverlik, duyarlılık vb. değerlerin öğretiminde kullanılabilir.

Bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler ise eğitsel içeriğin dijital bir anlatım medyası ile sunulduğu türdür. Bu türde ise bilimsellik, estetik, çalışkanlık, adalet, hak, eşitlik, temizlik ve sağlıklı olma gibi birçok değer bu tür hikâyeler yoluyla öğretilir.

Bu çalışma için oluşturulan dijital öyküler kişisel anlatım ve öğretici hikâye türüne örnek teşkil etmektedirler.

2.7.3. Dijital Öyküleme Araçları

Son yıllarda kullanımı oldukça yaygınlaşan dijital öyküleme yöntemine yönelik olarak birçok uygulama geliştirilmiştir. Masaüstü işletim sistemlerinin yanı sıra artık mobil işletim sistemlerinde de çok sayıda dijital öykü oluşturma aracı mevcuttur. Bu uygulamalardan bazıları basit özellikler sunarken, bazıları da resim oluşturma, fotoğraf düzenleme, çeşitli görüntü, ses efektleri ve animasyonlar ekleme, internette paylaşabilme gibi zengin özellikler de sunmaktadır. Bu araçlardan başlıca birkaçı şunlardır:

- **Animoto** (www.animoto.com): Fotoğraf ve video parçalarını çeşitli efektlerle destekleyerek yüksek kalitede videolar oluşturmaya yarayan bu ücretli uygulama kişisel dijital öykü oluşturmak için kullanılabilir bir araçtır.
- **Buncee** (www.buncee.com): Çeşitli görsel ve efektlerin ses ile birleştirilerek slayt haline getirilebildiği yenilikçi bir uygulamadır.
- **Capzles** (www.capzles.com) : Capzles fon müziği eşliğinde slayt gösterileri hazırlamaya yardım eden ayrıca slaytlara açıklama ve yorum ekleme imkanı sunan ücretsiz ve çevrim içi bir web uygulamasıdır. Sunumun video yerine slaytlarla yapılması diğer uygulamalara kıyasla bu siteyi daha pasif kılmaktadır.

- **Goanimate** (www.goanimate.com): Hazır sahneler ve hikaye karakterlerinin bulunduğu ses ve animasyon desteği sunan ücretli bir araçtır. Okullar için <https://goanimate4schools.com/> adresinden yayınlanmaktadır.
- **Microsoft Movie Maker**: Windows XP'den bu yana sıkça kullanılan bir araç olan Microsoft Movie Maker; ses, görsel ve metinlerin bir hikayenin akışına uygun olarak sıralanması için temel boyutta olanaklar sunmaktadır. Bu program ile kişisel anıların derlenmesi ve video şeklinde paylaşılabilir hale getirilmesi sağlanabilir.
- **Moovly** (www.moovly.com): Moovly, flash animasyon oluşturma mekanizmasıyla çalışmaktadır. Sahnelere çeşitli görseller eklenerek bunların ekranda ne kadar süre kalacağı ve nasıl hareket edeceği kullanıcı tarafından belirlenir. Moovly, ayrıca ses dosyalarını da desteklemektedir.
- **Pixton** (www.pixton.com): Pixton, aşağıda da bahsedilen Storyboardthat uygulaması gibi hikaye tahtaları oluşturma üzerine yoğunlaşan bir hizmet sunmaktadır. Diğerlerinden ayrılan noktası karakterlerin eklemelerine istenilen şekil verilerek, daha gerçekçi duruş ve pozisyonlar sağlamasıdır. Karikatür temelli olup, yine Storyboardthat uygulamasında olduğu gibi, video haline getirmek için farklı programlardan destek almak gerekmektedir.
- **Plotagon** (www.plotagon.com) : Bu araç üç boyutlu animasyonlar ile kısa videolar oluşturma ve paylaşım imkânı sunmaktadır. PC, MAC ve IOS işletim sistemlerine ücretsiz olarak kurulabilmektedir.
- **Powtoon** (www.powtoon.com): Ses kaydı imkânı ve animasyonlu görseller desteği ile dinamik bir site olan powtoon kısıtlı bir ücretsiz servis sunarken, ücret karşılığında kullanım seçeneklerini arttırmaktadır.
- **Storybird** (www.storybird.com): Kullanıcıların hazır ve yüksek kalitedeki artistik görsellerle hikâyelerini kitap şeklinde oluşturabildikleri bir araçtır.
- **Storyboardthat** (www.storyboardthat.com): Bu site kullanıcılarına zengin bir içerik sunmaktadır. İçerisinde birçok sahne ve karakter modeli barındıran site, istenilen görselin sürüklenmesiyle bırak şeklinde hikâye tahtalarına eklenmesi yoluyla hikâyelerin oluşturulmasına imkân tanır. Ücretli ve ücretsiz opsiyonlara sahip olan bir sitedir. Hikaye panoları oluşturma konusuna özelleşmiş olup, hazırlanan sahneleri resim paketi, pdf ve powerpoint uzantıları ile kullanıcıya sunmaktadır.

Oluşturulan görselleri video haline getirmek istendiği takdirde Microsoft Movie Maker benzeri bir araç kullanılması gerekmektedir.

- **Utellstory** (www.utellstory.com): Basit bir ara yüzü olmasına karşın kolay ve etkili bir hikâye oluşturma aracıdır. Ses, yazı ve resim dosyalarını desteklemektedir. Animasyon desteği bulunmamaktadır. Ücretli ve ücretsiz seçenekleri olup, ücretli üyelikler diğer sitelere nazaran çok daha uygun fiyatlara sahiptir
- **Zimmertwins** (www.zimmertwins.com): Sitede var olan üç ana karakter üzerinden kısa video senaryoları oluşturulabilen basit bir uygulamadır.
- **Zooburst** (www.zooburst.com): Bu araç diğerlerinden farklı olup ders kitabı şeklindeki bir platform üzerinden çeşitli görsel ve avatarlar kullanarak hikâye ya da içeriklerin aktarılabilceği bir yazılımdır. Ücretli ve ücretsiz opsiyonlara sahiptir.

2.7.4. Dijital Öyküleme ve Öğrenci

Yapılan araştırmalar dijital öykülemenin araştırma, organize etme, otonomi, dil öğrenme, iş birliği ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması, ayrıca öğretilen içerik hakkında daha çok ilgi uyandırmak amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir bu şekilde bir öğretimin öğrencileri, ahlaki değerlerin öğretilmesi konusunda daha çok cezbedtiğini ortaya koymuşlardır (Mukti ve Hwa, 2004; Azizah 2010'dan akt. Thang, Lin, Mahmud, Ismail, Zabidi, 2014).

Ortaokul öğrencileri tarafından meydana getirilen 50 dijital öykü örneği incelendiğinde, dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin teknolojiyi etkili kullanımı ve derse aktarmalarına uygun bir araç olduğunu göstermiştir. Öğrenciler seçtikleri konulara ilişkin (şiddet, ırkçılık, savaş vb.) bilinçli bir yaklaşım sergilemişlerdir (Gregori-Signes, 2014).

Ayrıca Mukti ve Hwa (2004) tarafından dijital öyküleme üzerinde yapılan uzun çalışmalar sonucu öğrencilerin, kendi öğrenmelerini destekleyecek çok başarılı eğitsel ve anlamlı hikâyeler oluşturdukları gözlenmiştir.

2.7.5. Dijital Öyküleme ve Öğretmen

Dogan (2007) öğretmenlerle yapılan dijital öyküleme seminerinin ardından öğretmenlerin bu yönetime ilişkin olarak genellikle olumlu tepkiler gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğretmenlerin neredeyse yarısı uygun olmayan okul çevresi, teknoloji ya da gerekli yazılımlara erişim problemleri ve bilgisayarların işletim sistemlerinin uyumsuzluğu gibi bazı engellerden ötürü bu tekniği sınıfa taşıyamadıkları gözlenmiştir. Uygulama oranları düşük olmasına rağmen bu öğretmenler arasında, tekniği kullanan ve kullanmaya çalışmasına rağmen başaramayan öğretmenler kullanmaya devam etmek istedikleri yönünde görüş beyan etmişlerdir (Thang ve diğerleri, 2014). Heo tarafından 2009 yılında hizmet öncesi öğretmenlerle yapılan çalışmada dijital öyküleme yöntemi uygulayan öğretmenlerin teknolojiyle birleştirilmiş öğrenme ortamlarını benimsemeye istekli oldukları ve eğitim teknolojisine yönelik öz yeterliliği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Judge, Puckett, ve Cabuk (2004)'a göre teknoloji entegrasyonu için öğretmenin teknolojik alışkanlık, güven, beceri ve yazılım seçimleri kendisinin eğitilmesine ve keşif için zaman ayırmasına bağlıdır. Dijital öyküleme sınıftaki bu tür üretkenlik engelleriyle baş edebilecek ve teknoloji açığının giderilebilmesi için çok uygun bir araçtır.

2.8. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Değerler eğitimi ile dijital öyküleme yaklaşımını birleştiren çalışma adedinin çok az olması dolayısıyla, içerik olarak bu konuyla ilişkili olan araştırmalar derlenmiştir. Bu bölümde öncelikle hikâyeler ve değerler eğitimi beraber ele alan çalışmalara, ardından da dijital öykülemenin eğitsel amaçlarla kullanıldığı çalışmalara yer verilecektir.

2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Memişoğlu (2013) Bolu merkez ilçesinde 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 92 sınıf öğretmenin değerler eğitimi kapsamında ele aldıkları değerler, yöntemler, yaklaşımlar ve ölçme değerlendirme faaliyetlerine ilişkin anket ve görüşmeler yaparak, bazı değişkenlere göre analiz etmiştir. Öğretmenlerin daha çok vatanseverlik, sorumluluk, duygu ve düşüncelere saygı değerlerine önem verdikleri bulunmuştur. En sık olarak kullanılan değer eğitimi yaklaşımları olarak telkin, model olma, değer açıklama ve

değer analizi yaklaşımının kullanıldığı belirtilmiştir. En uygun yöntem olarak da rol model olma ve telkin olduğunu söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitimi hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. En sık kullandıkları etkinlikleri de tartışma, örnek olay, hikâye anlatımı, soru-cevap, resim çizme ve hikâye tamamlama olarak ifade etmişlerdir.

Taşdelen (2015) sözlü gelenek ve eğitim ilişkisini incelediği makalesinde Dede Korkut hikâyelerindeki değerler eğitimi öğelerini incelemiştir. Dede Korkut hikâyelerinin değerler eğitimi içeren birçok örnek içerdiği, hikâyelerde öne daha çok çıkan değerlerin de sadakat, arkadaşlık, cesaret, fedakârlık, merhamet, mertlik, alçakgönüllülük ve güvenilirlik olduğunu tespit etmiştir. Dede Korkut hikâyelerinde zafere giden yolun erdem, akıl, bilgi ve insanlık değerlerinden geçtiğini ve değerlerin hem iyi hem de kötü örneklerle birlikte gösterilmesinin öykülerin pedagojik değerini arttırdığını ifade etmiştir.

Yüksel (2011), Ankara ilinde görev yapan beş okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada dijital öyküleme çalışmalarını okul öncesi eğitime taşımaya çalışmış ve bunun mümkün olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Demirer (2013), Konya ilinde 6.sınıfa devam eden 90 öğrenci ile bilgisayar ve web destekli dijital öykülemenin öğrenci başarı, tutum ve motivasyonu üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplanmış, deney gruplarının kontrol grubuna göre akademik başarı, tutum ve motivasyon düzeylerinde artış görülmüştür.

Karakoyun (2014) tarafından yapılan doktora çalışmasında sekiz Bilişim Teknolojileri öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersinde dijital öyküleme yöntemini kullanmaları desteklenmiştir. Uygulama 6. Sınıfa devam eden 45 öğrencinin dijital öyküleme hakkındaki görüşleri, üstünlükleri ve sınırlılıklarına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Uygulama sonucunda öğrenciler dijital öyküleme için olumlu görüşler belirtirken, üstünlükleri hakkında internet tabanlı olmasının erişim kolaylığı sunması, 21.yy. becerilerini geliştiren öğrenci merkezli proje tabanlı bir süreç olduğu görüşü sunulmuştur. Sınırlılık olarak da birbirine benzeyen senaryo oluşturma süreçlerinin sıkıcı olduğu çıkarımında bulunmuşlardır.

2.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hensel ve Rasco (1992), sağlık çalışanlarının klinik eğitimlerinde değer ve tutumlarını sorgulamak adına, uzmanların başlarından geçen hikâyeleri anlatmasının diğer öğretim yöntemlerinden daha fazla işe yarayacağını, dolayısıyla değerlerin öğretilmesi amacıyla tıp eğitiminde de hikâyelerin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Leming (2000) tarafından 1995-1996 yıllarında coğrafi olarak birbirinden uzak iki ayrı okuldan, 1-6. sınıf arası 965 öğrenci ile yapılan yarı deneysel uygulama sonucunda, edebiyat temelli bir karakter eğitimi programının bilişsel çıktılar üzerinde olumlu bir etkisine rastlanmıştır. Uygulanan program sonrasında deney grubu, kontrol grubundan daha yüksek etik puanlar elde etmiştir.

Bouchard (2002) drama yazımı ve rol oynama ile değer kazanımına yönelik öyküsel bir yaklaşımın etkisini incelediği çalışmasında, 13-15 ve 16-17 yaş aralığındaki iki ayrı gruptaki öğrencilerle haftada 2-3 saat arası süren seminer çalışmaları yapmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen verilere göre, uygulamanın öğrenciler tarafından kabullenildiği ve senaryo yazarken kendi ahlaki tecrübelerinden faydalanma fırsatı doğduğu sonucu çıkarılmıştır. Bir değer çatışması ikilemi üzerinde drama yazma ve rol oynama etkinliklerinin öğrencilere kendi değer ölçütlerini kendi yaşamları yoluyla anlamlandırma, ilişkilendirme ve belirlemede fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Narvaez (2002) yılında 1998 ve 1999 yılında ahlaki değer kazanımı ve hikâyeler ile ilgili yaptığı iki ayrı araştırmasını, ilgili literatür sonuçları ile birleştirerek konuya eleştirel bir bakış açısı sunmuştur. Araştırmaların sonuçlarına göre geleneksel bakış açısına göre hikâye okuma ya da dinlemenin değerleri öğreteceği varsayımının aksine öğrenciler, sahip oldukları okuma becerisi, önbilgi düzeyi ve ahlaki şemaya göre hikâyelerden farklı çıkarımlarda bulunabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin, yazarın hikâyede vermek istediği mesajı beklendiği şekilde çıkaramadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sanchez (2006) tarihi hikâyelerin sosyal bilgiler dersindeki önemine vurgu yaptığı makalesinde, biri gerçek biri de tarihi olan iki olay örnek olarak gösterilmiştir. Yazar verdiği örneklerden yola çıkarak Tarih öğretiminin doğru ve tutarlı öyküler ile

birleştirilerek aktarılmasının, olayların çaba ve çözüm süreçlerindeki değer seçimlerini göz önüne sererek, demokratik toplumun devamını sağlayacak vatandaşların eğitimi için ipuçları verebileceği kanaatine varılmıştır.

Sanchez ve Stewart (2006), sosyal değerler ve karakter eğitimi için hikâye anlatımının uygun olacağından bahsetmişlerdir.

Walmsley ve Birkbeck tarafından 2006 yılında yapılan BSW (Bachelor of Social Work) öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada kendi hayatlarında tecrübe ettikleri değerler ve ilkeleri kişisel hikâyelere dönüştürmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre var olan değer eğitimi yöntemlerinin sınırlılıklarına ve uygulamanın fayda ve eksikliklerine değinilmiştir.

Hunter ve Eder (2010) tarafından yapılan, biri şehir merkezi biri kırsalda bulunan iki ayrı okulda, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden toplam 45 öğrencinin yer aldığı uygulamada profesyonel bir hikâye anlatıcısı tarafından anlatılan Ezop masalları sonrasında küçük grup tartışmaları yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre öğrenciler cevaplarında kendi hayatlarıyla bağlantılı yorumlamalar yapmışlardır. Hikâyeler içindeki değerleri anlamlandırma boyutunda da kendi yaşam tecrübelerini temel almışlardır.

Osler ve Zhu (2011) 1948 tarihli İnsan Hakları Bildirgesi ile ilgili tarihi bir hikâyeyi örnek göstererek; birlik, beraberlik ve diğer insanî değerlerin hikâyeler yoluyla kazandırılabilirliğini iddia etmişlerdir. Hikâyelerin bu değerlerin eğitiminde kullanılmasının avantajları olarak yasal ve etik noktaları açığa çıkaracağını, öğrencilere kendi kimliklerini keşfettirici bir araç olarak kullanılabilirliğini; dezavantajları olarak ise farklı amaçlara sahip kişilerce değiştirilebileceği, anlatıcının öznel davranabileceği, abartılı tavırlar takınabileceği ve her anlatıcının hikâyenin farklı bir noktasına vurgu yapabileceği hususlarına değinmişlerdir.

Adeyemi (2012) Botswana'da 13 yaş civarındaki 31 öğrenci ile hikâye anlatımı yoluyla geleneksel değerlerin öğretimi üzerinde çalışmıştır. Öğrencilere tembel bir öğrencinin hikâyesi anlatılmış ve akabinde çeşitli sorular yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar nitel olarak analiz edildiğinde cevapların gittikçe daha üst düzey basamaklara doğru yöneldiği gözlenmiştir. Çalışma sonrasında doğru kullanıldığı takdirde hikâye anlatımının öğrencilerin ilgisini çekecek etkili bir öğrenme tekniği olabileceği

söylenmiştir.

Rahim ve Rahiem (2012) yazdıkları bir makalede okul öncesi öğretmenlerinin, değerleri hikâyeler yoluyla nasıl daha iyi sunabileceğine yönelik öneriler sunmuşlardır. Çalışma sonrasında Endonezya anaokullarında az sayıda öğretmenin değerlerin öğretimi amacıyla hikâyelere başvurduğu bulunmuştur. Öğrencilerin hikâyeyi anlama ve içinde taşıdığı mesajı yakalama konusunda öğretmenlerin büyük payının bulunduğu, buradan hareketle öğretmenlerin hikâyeler ile çocukların günlük yaşantısı arasında ilişki kurmaları konusunda sorumluluğunun bulunduğu da çıkan sonuçlar arasında yer almıştır. Son olarak da öğretmenlerin sahip oldukları değer algısının, hikâyelerdeki değerleri aktarma şekillerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hwa ve Mukti (2004), Malezya’da yürütülen, Malay milli ve kültürel değerlerinin genç kuşağa dijital materyaller yoluyla aktarmak üzere ihdas edilen CITRA projesinde dijital öykülemeye de yer vermiştir. Projede içeriğinde pozitif değerlerin de sunulduğu hikâyeleri 85 adet 3.sınıf öğrencisine sunmuş, uygulama sonrasında yapılan görüşmede içerikle alakalı olarak yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Sonuçta anlama ve dinleme becerilerinin gelişimi açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Hwa (2007), Malezya’da değerler eğitimini desteklemek üzere faaliyete geçen CITRA projesi ile çoklu ortamların değerler eğitimine entegre edilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu esnada bilişsel yük kuramlarına dikkat edilmesi gerektiğini eklemiştir.

Dogan ve Robin (2008), 2005 yılında Houston Üniversitesi’ndeki dijital öyküleme seminerlerine katılan öğretmenlerin seminer sonrası dijital öyküleme kullanım oranları, karşılaştıkları zorluklar ve başarıları araştırılmıştır. Seminerden bir süre sonra yapılan ankette dijital öyküleme kullanım oranının %45 olduğu, karşılaşılan zorlukların da zaman ve teknoloji kısıtlılığı olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak katılımcılar dijital öykülemeye dair olumlu tutum belirtmiş olmalarına karşın, çoğunluk bu yöntemi uygulama konusunda devamlılık göstermemiştir.

Sadik (2008) Mısır’da iki farklı okulda yaptığı çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin dijital öykülemeyi sınıfa entegre edebilme durumlarını incelemiştir. Çalışma sürecinde, 13-15 yaş aralığındaki öğrencilerin yer aldığı 35-40 kişilik sınıflara ve teknolojik yeterliliği yüksek olan, hepsinden ikişer tane olmak üzere İngilizce, Fen

Bilgisi, Matematik ve Sosyal Bilgiler branşlarından toplam 8 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılacak sekiz öğretmene dijital öyküleme uygulaması için gerekli birkaç araç tanıtılmıştır. Uygulamada ise öğrenciler Photo Story 3 programı kullanarak hazırladıkları dijital öyküleri sınıf ortamıyla paylaşmışlardır. Hazırlanan dijital öyküler bir değerlendirme rubriği ile derecelendirilirken, nitel boyutta da uygulama ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin hem pedagojik hem teknolojik anlamda başarılı dijital öyküler oluşturdukları tespit edilmiştir. Yapılan uygulama dersin anlaşılmasını arttırmış, üstelik bazı teknik ve sosyal becerilerin gelişmesine de yardımcı olmuştur. Öğretmenler ise süreçte yaşadıkları bazı zorluklara karşın, dijital öykülemenin dersleri için uygun bir araç olduğunu bu noktada derslerinde kullanmak isteyeceklerini belirtmişlerdir.

Coutinho (2010), dijital öykülerin üstünlüğü olarak şunlardan bahsetmiştir: Yeni bir yöntem kullanımı sağlama, eğitsel ve teknik açıdan yeni kazanımlar getirme, motivasyonu artırma, teknoloji entegrasyonlu öğretime zenginlik katma, iletişim becerilerini ve yaratıcılığı artırma. Sınırlılık olarak ise zaman, teknik bilgi ve beceri eksikliği gösterilmiştir.

Raven ve O'Donnel (2010) tarafından 150 öğrencinin katılımıyla yapılan çalışmada, Birleşik Arap Emirlikleri'nde milli kimlik algısı kazandırmak amacıyla düzenlenen bir dijital öykü yarışması incelenmiştir. Hızla yayılan modernleşme akımının milli duyguları erozyona uğratması dolayısıyla, öğrenciler bu yarışma yoluyla vatan, kültür ve tarih bilinci üzerine yansıtıcı hikâyeler oluşturmuşlardır. Öğrenciler ülkelerindeki aile geleneklerinden, kültürel simgelere kadar geniş bir konu aralığında dijital öyküler hazırlamışlardır. Araştırma bulgularına bakıldığında jüri ve katılımcılarla yapılan görüşmelerde, yarışmanın milli onur ve kimliği ifade etmek adına büyük destek gördüğü görülmüştür. Çalışmada dijital öykü uygulamalarının yüksek eğitsel potansiyeline vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak dijital öykülerin sadece milli kimlik ve onur kazandırma üzerinde değil, birçok eğitimsel bağlam üzerinde çok büyük etkisi olduğu ayrıca pedagojik yöntemleri dönüştürerek yeni bilgi inşa etme, yeni teknoloji ve okuryazarlıkları kullanma fırsatı sunmaktadır. Çalışmada belirtildiği üzere bu tür dijital öykülerin, sosyal konuları en yeni çoklu ortam araçları ve teknolojiler ile etkileşimli olarak geniş kitlelere sunma imkânı sağlayan, yenilikçi ve yüksek potansiyele sahip bir yöntem olduğu ifade edilmiştir.

Yuksel, Robin, McNeil (2011) çevrimiçi bir anket aracılığı ile dijital öykülemenin okullardaki kullanım amaçlarının sorulduğu 26 farklı ülkeden, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 14 tanesi, dijital öykülemeyi eğitsel amaçlarla kullandığını belirtmiştir. 154 katılımcıdan elde edilen bulgulara göre dijital öyküleme öğrencilerin yazma, sunma, araştırma ve teknik becerilerin yanı sıra, ayrıca konu alan bilgisi ve akademik performans üzerinde de gelişim sağladığı görülmüştür. Kullanıldığı başlıca dersler dil, sanat, sosyal bilgiler, fen bilgisi iken bazı ülkeler teknoloji okuryazarlığı, sağlık ve iletişim konularında da dijital öykülemeyi kullanmışlardır.

Coleborne ve Bliss (2011), Yeni Zelanda'da bulunan Waikato Üniversitesi'ndeki dijital tarih adlı dersi dijital öyküleme yöntemi ile işlemişlerdir. 22 öğrenciden oluşan örneklem grubu Yeni Zelanda tarihi üzerinde yapılan tartışmalardan sonra hikâyelerini oluşturmuşlardır. Bu çalışma teknolojinin Tarih gibi bir sosyal bilime de entegre edilebileceğini sonucunu göstermiştir.

Cole, Street ve Felt (2013), hikâye anlatma ve dinlemenin bir toplumu birbirine bağlayan ve duygu paylaşımı sağlayan bir unsur olduğunu, bir dijital öyküleme uygulaması olan IWitness platformunun 21.yy öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi için hikâye anlatımının bir üst seviyesi olduğunu öne sürmüşlerdir. Iwitness projesi ise öğrencilerin dijital öyküleri hazırlarken kuracakları zihinsel bağlantıların bilişsel kazanım, empati ve sosyal harekete dönüşme potansiyeline sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Proje, dijital öykülemenin geleneksel öykü anlatımının sağladığı tüm eğitsel değerleri bir ileri safhaya taşıdığını göstermiştir.

Gachago, Condy, Ivala ve Chigona (2014) Western Cape Teknoloji Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden, birbirinden farklı cinsiyet, yaş, ırk ve dilden müteşekkil 27 son sınıf öğrencisinden Güney Afrika'nın sosyal sorunları üzerine dijital hikâyeler oluşturmaları istemişlerdir. Öğrenciler tarafından oluşturulan 30 farklı hikâyenin incelendiği çalışmada, hikâyelerin problemlere bir başkasının gözünden bakabilmek, duyguları önemsemek, farklılıklara duyarlılık göstermek, kalıp yargılara karşı çıkmak gibi demokratik değerlerden bahsettiği görülmüştür.

Kawther ve Nagla (2014) tarafından Suudi Arabistan'da okul öncesi eğitim alan, ailesini kaybetmiş çocuklarla yapılan çalışmada animasyon destekli hikâyelerin öğrenme ve bazı eğitsel değerleri kazanma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest -

son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya kız ve erkek karışık toplam 30 öğrenci katılmıştır. Çalışmada Arapça, İngilizce, Matematik ve Sanat derslerindeki etkiler ölçüme tabi tutulmuştur. Her ünite iki saat sürecek şekilde, haftada üç, toplamda 18 ünite anime edilmiş hikâyeler ile desteklenmiştir. Çalışma sonucunda programın olumlu sonuçlar verdiği test edilmiştir. İstatistiklere bakıldığında kayda değer oranda öğrenme artışı ve eğitsel değer kazanımı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde denencelerin test edilmesi için kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizleri için kullanılan istatistiksel işlemler ve uygulama sürecindeki diğer durumlara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yaklaşımı

Dijital öykü materyallerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin değer kazanımları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama araçları beraber kullanılmıştır. Nicel verilerin istatistiksel olarak analiz sonuçları, elde edilen nitel veriler ile desteklenerek sonuçlandırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Balcı (2013) araştırma modelini, araştırma sorularını cevaplayan, test eden ve varyans kontrolünü güvence altına alan araştırma planı olarak tanımlamıştır. Araştırmada biri değerler eğitimi programı uygulayan diğeri uygulamayan iki ayrı okul ile çalışılmıştır. Değerler eğitimi zorunlu bir ders içeriği olmamakla birlikte, kendi inisiyatifinde bir değerler eğitimi programı yürüten B Ortaokulu'nda nicel araştırma tasarımlarından öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde doğal yollarla kontrol ve deney grubu olarak ayrılan katılımcılar deney öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçümlere tabi tutulurlar (Büyüköztürk, 2001; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Model çerçevesinde araştırmanın amacına uygun şekilde bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Öntest - sontest kontrol gruplu modelin simgesel görüntüsü Tablo 5.'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görüntüsü

G_1	R	$O_{1,1}$	X_1	$O_{1,2}$
G_2	R	$O_{2,1}$	X_2	$O_{2,2}$

G_1 : Deney-I grubu

G_2 : Kontrol grubu

R: Seçkisiz atama

X_1 : Bağımsız Değişken-1 (Okul programının dijital öykülerle desteklendiği değerler eğitimi)

X_2 : Bağımsız Değişken-2 (Sadece okul programı ile verilen değerler eğitimi)

$O_{1,1}$, $O_{2,1}$: Deney Öncesi Test

$O_{1,2}$, $O_{2,2}$: Deney Sonrası Test

Deney-I grubu: Hem okul programından hem de dijital öykü materyallerinden değerler eğitimi alan grup

Kontrol grubu: Sadece okul programından değerler eğitimini alan grup

Değerler eğitimi uygulamayan A Ortaokulu'nda ise nicel araştırma tasarımlarından tek grup öntest- sontest modeli uygulanmıştır. Bu modele göre tek gruba deneysel süreç öncesinde ve sonrasında aynı test uygulanarak ilgili bağımlı değişkenlere göre ölçüm yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Model çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak yalnızca bir deney grubu oluşturulmuştur. Tek grup öntest-sontest modelin simgesel görüntüsü Tablo 6.'da gösterilmiştir şekildedir:

Tablo 6. Tek Grup Öntest-Sontest Modelin Simgesel Görüntüsü

G_3	R	$O_{3,1}$	X_3	$O_{3,2}$
-------	---	-----------	-------	-----------

G_3 : Deney-II grubu

R: Seçkisiz atama

X_3 : Bağımsız Değişken-3 (Sadece dijital öyküler ile değerler eğitimi)

$O_{3,1}$: Deney Öncesi Test

$O_{3,2}$: Deney Sonrası Test

Deney-II grubu: Okul programında değerler eğitimi bulunmayıp sadece dijital öykü materyalleri ile değerler eğitimi alan grup.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırma 2014-2015 bahar yarıyılında Elazığ Merkez ilçesinde bulunan A ve B Ortaokullarında yürütülmüştür. Çalışma evrenini bu okullarda öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise B Ortaokulu'nda öğrenim gören 114'ü kız 89'u erkek olmak, A Ortaokulu'nda öğrenim gören 22'si kız 40'ı erkek olmak üzere 62, toplam 265 öğrenci oluşturmaktadır. Okullar ve cinsiyete göre dağılım Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Okul ve Cinsiyete Göre Frekans Dağılımları

	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
B Ortaokulu	114	89	203
A Ortaokulu	22	40	62
Toplam	136	129	265

Tablo 8.'de görüldüğü gibi ön teste 136 kız, 129 erkek olmak üzere 265 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 102'si Kontrol grubunu oluştururken, 101 öğrenci Deney-I, 62 öğrenci ise Deney-2 grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 8. Ön Teste Katılanların Cinsiyet ve Gruplara Göre Frekans ve Dağılımı

	Kontrol		Deney - I		Deney - II		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet								
Kız	57	%21,5	57	%21,5	22	%8,3	136	%51,3
Erkek	45	%17,0	44	%16,6	40	%15,1	129	%48,7
Toplam	102	%38,5	101	%38,1	62	%23,4	265	%100,0

Tablo 9. Son Teste Katılanların Cinsiyet ve Gruplara Göre Frekans ve Dağılımı

	Kontrol		Deney - I		Deney - II		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Cinsiyet	Kız	53	%21,8	53	%21,8	21	%8,6	127	%52,3
	Erkek	39	%16,0	39	%16,0	38	%15,6	116	%47,7
Toplam	92	%37,9	92	%37,9	59	%24,3	243	%100,0	

Tablo 9.'da ise son teste katılan öğrencilerin frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Son teste 127 kız, 116 erkek olmak üzere 243 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 92'si kontrol grubunu oluştururken, 92 öğrenci Deney-I, 59 öğrenci ise Deney-2 grubunda yer almışlardır.

3.4. Araştırma Süreci

Bu araştırmada Ortaokullar Sosyal Bilgiler Eğitim Programı'nda tanımlı olan "Değerler Eğitimi" konusunda yer alan hoşgörü, yardımseverlik, sorumluluk ve misafirperverlik değerlerine ilişkin toplam 11 adet dijital öykü hazırlanmıştır. Elazığ il merkezinde yer alan, kendi inisiyatiflerinde olmak üzere biri değerler eğitimi programı uygulayan diğeri ise uygulamayan iki ayrı okulda, hazırlanan dijital öyküler bir ay boyunca ders materyali olarak izletilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin başarı farkı ve materyallere dönük düşünceleriyle beraber öğretmen görüşlerinin ortaya konulması da amaçlanmıştır.

3.4.1. Grupların Belirlenmesi

A Ortaokulu eğitim programı içerisinde değerler eğitimine ayrıca yer vermediğinden, sadece dijital öykülerin etkisinin incelenmesi açısından başlı başına bir deney grubu olarak işleme tabi tutulmuşlardır. B Ortaokulu ise kendi bünyesinde bir değerler eğitimi programı yürüttüğü için dijital öykü materyallerinin okul programı ile bağlantısına ilişkin etkisini test edilmiştir. B Ortaokulu'nda bulunan altı sınıf, biri deney biri kontrol olmak üzere ve her birinde üç sınıf içerecek şekilde iki gruba ayrılmıştır. Bu ayırım öntest sonuçlarının incelenmesinin ardından, katılımcı adedi ve cinsiyete göre dağılımın mümkün mertebe birbirine yakın olması ile puanlar arasında

anlamlı fark olmamasına özen gösterilecek şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların grup ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 8.'de, B Ortaokulu gruplarının öntest sonuçlarının karşılaştırıldığı Mann Whitney-U testi sonuçları ise Tablo.10'da gösterilmiştir. Tablo 10.'a göre kontrol ve deney-I gruplarının ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı ve birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 10. B Ortaokulu Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Toplam Puanlarının Mann Whitney-U

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kontrol	102	104,89	10698,50	4856,500	,481
Deney – I	101	99,08	10007,50		

testi Sonuçları

Bu açıdan seçilen okullar, örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme göre tayin edilmişlerdir. Uygulama sınıflarının seçiminde ise A Ortaokulu'ndan araştırmaya dâhil edilen iki sınıf, araştırmacının ayrabileceği vakit dolayısıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla, B Ortaokulu'nda ise 5. sınıflara ait altı sınıfın hepsi, okulun tüm araştırma evrenini kapsayacak şekilde deney ve kontrol gruplarının rastgele belirlenmesiyle araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.4.2. Uygulama Öncesi Süreçler

Bu başlıkta araştırma öncesinde yapılan değerlerin seçimi ve dijital öykülerin hazırlanması konularına yer verilecektir.

3.4.2.1. Materyallerin Uygulanacağı Değerlerin Seçimi

Uygulama öncesinde seçilen okullar ziyaret edilerek konuya ilişkin yaptıkları uygulamalar öğrenilmiştir. A Ortaokulu aktif bir uygulama yapmaz iken, B Ortaokulu'nun programı ile uygulayacağımız ölçeğin kesiştiği ve daha rahat çalışabileceği düşünülen hoşgörü, yardımseverlik, sorumluluk ve misafirperverlik değerlerine karar verilmiştir.

3.4.2.2. Dijital Hikâyelerin Oluşturulma Süreci

Çalışmada kullanılan dijital öyküler kullanılan ölçüğe karşılık gelebilecek şekilde oluşturulmuştur. Ölçek dört alt boyut ve her alt boyutta altışar madde içermektedir. Materyaller hazırlanırken her boyuttaki bu altışar madde analiz edilmiş ve bunların arasından ikişer maddeyi kapsayacak şekilde birer hikâye oluşturulmuş ya da hazır hikâyeler seçilmiştir. Bu şekilde 4 alt boyutta 24 maddeye yönelik 12 dijital hikâye oluşturulması planlanmıştır. Fakat misafirperverlik ve yardımseverlik değerlerine ortak olarak değinen bir video her iki alt boyutun da maddelerine tekabül ettiği için ortak sayılmış ve 11 adet dijital öykü hazırlanmıştır. Yedi hikaye araştırmacı tarafından hazırlanırken, kalan dört hikaye için farklı kaynaklardan istifade edilmiştir.

Öykülerin bazıları bu çalışma için özel olarak sonradan yazılmış olup, bazıları ise başka kaynaklardan yararlanarak kullanılan hazır hikâyelerdir. Yazılan ve seçilen hikâyeler ise bir değerler eğitimi uzmanına, bir eğitim bilimleri uzmanına, bir ortaokul öğretmene ve bir de Türkçe alan uzmanına gösterilerek görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Eldeki hikâyelerin dijital ortama aktarılma süreci ise, hikâye tahtalarının oluşturulması, ses kayıtlarının alınması, son olarak da fon müziği ve efektlerin eklenmesi ile tamamlanmıştır. Hikâye tahtalarının oluşturulmasında internet üzerinden erişilen çeşitli görsellerin kullanılmasının yanı sıra www.storyboardthat.com, www.creaza.com ve www.pixton.com gibi sitelerden ücretli hizmet alımı da yapılmıştır. Materyallerdeki sesin sürekli aynı olmaması için beş ayrı kişiden hikâyeleri seslendirmeleri istenmiş, hatalar düzeltildikten sonra fon müziği ve çeşitli efektler ile birleştirilmiştir. Fon sesleri için www.soundcloud.com başta olmak üzere çeşitli kaynaklardan faydalanılmış, düzenlemeler ise açık kaynak kodlu ve ücretsiz bir ses düzenleme yazılımı olan Audacity programı ile yapılmıştır. Oluşturulan görüntü ve sesler ise Microsoft firmasının ücretsiz bir yazılımı olan Windows Movie Maker 12 programı ile birleştirilerek video haline getirilmiştir.

3.4.3. Uygulama Süreci

Uygulamaya her iki okulda da önce ön testlerin uygulanması ile başlanmıştır. Ön test ile beraber öğrencilerden aileleri, bilgisayara sahip olma durumları, bilgisayar karşısında geçirilen süre, ziyaret ettikleri başlıca siteler ve öğrendikleri değerlerle ilgili başlıca bilgi kaynakları gibi çeşitli demografik veriler de istenmiştir. Sonuçlar analiz

edilip gruplar oluşturulduktan sonra materyallerin gösterimine geçilmiştir. Gösterimler okulların projeksiyon ve ses sistemi imkanları kısıtlı olduğu için bilişim dersi esnasında bilgisayar laboratuvarlarında, haftalık bir ders saatini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Hazırlanan dijital öykü materyalleri her hafta üçer tane olacak şekilde, haftanın değeri şeklinde tematik olarak gitmek yerine önceden işlenen temaların son teste kadar unutulabilmesi ve son teste verecekleri cevapların yansıtılmasındaki azalma riskine karşın, belirlenen karışık bir sırayla izletilmişlerdir.

Tamamlanan dijital öyküler www.degerli hikayeler.com adresinde toplu halde yayınlanmış, akabinde öğrencilere bu web adresinin yazılı olduğu kâğıtlar dağıtılarak evde de izlemeye teşvik edilmişlerdir.

3.4.4. Uygulama Sonrası Süreç

Uygulanan son test ile beraber dijital öykülerin öğrencinin ilgisini ne kadar çektiğini analiz etmek amacıyla, öğrencilere ayrı bir form olarak dijital hikâyelerin hepsi için hatırlatıcı birer sahnenin bulunduğu temsili resimleri beş tam puan üzerinden değerlendirilmeleri istenmiştir. Ayrıca birkaç açık uçlu soru sorulmuştur. Sorulan sorular şunlardır:

- Videoları başkalarına tavsiye eder misiniz?
- Videoların size faydası oldu mu? Olduysa nasıl?
- İzlediğiniz hikâyelerden aklınızda kalanlar nelerdir?
- Videoların en çok nesini sevdiniz, en çok hangisi etkili oldu?

Öğrencilerden gerekli verilerin toplanmasının ardından, öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca Sosyal Bilgiler Programı içerisinde yer alsa da, değerlerin birçok alanın çalışma sahasında yer aldığı giriş bölümünde belirtmiştik. Dolayısıyla görüşme yapılacak öğretmenlerin de bu çeşitliliği yansıtacak farklı branşlardan seçilmesi uygun görülmüştür. Her iki okuldan birer Sosyal Bilgiler, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Rehberlik öğretmeni ile birer de okul yöneticisine hazırlanan materyallerden onar dakika civarında kesitler gösterilip, çalışmanın amacı ve uygulama sürecinden bahsedilerek önceden belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme soruları çerçevesinde yorumları alınmıştır. Görüşme esnasında yöneltilen sorular şunlardır:

1. Dijital öykülemenin ders materyali olarak kullanımını nasıl karşıladınız?
2. Sizce dijital öyküleme sosyal alanlar eğitiminde kullanılabilir bir yöntem midir?
3. Değerler Eğitimi elektronik materyallerle desteklenmeli mi?
4. Kendi alanınızdaki diğer konular ve/veya diğer dersler için dijital öyküleme kullanımını destekler misiniz?
5. Sizce değerler eğitiminde dijital öykülerin kullanılması tek başına yeterli olur mu?
6. Basılı materyalleri mi yoksa dijital materyalleri mi tercih edersiniz?
7. Sizce değerlerin öğretiminde düz anlatım mı yoksa senaryolaştırma ya da öyküleme mi daha etkilidir?
8. Kendi derslerinizde de dijital öyküleri kullanmak ister misiniz?
9. Eklemek istediğiniz başka bir görüş var mı?

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerden değerler eğitimi ölçeği ile nicel, açık uçlu sorular ile nitel veriler toplanırken; öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel boyutta veriler toplanmıştır. İnsan ve nesnelere ait sayısal olarak ifade edilebilen verilere nicel, sahip oldukları özellikler üzerinden sınıflandırılarak ifade edilebilen verilere de nitel veri denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2013).

Araştırmada öğrencilerin değerlere karşı akademik seviyelerini belirleyebilmek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Keskin (2008) tarafından geliştirilen “İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Ölçeği”nin, belirlenen dört alt boyutu kullanılmıştır. Keskin (2008) tarafından geliştirilen ölçek Vatansızlık, Hoşgörü, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Dayanışma, Doğal Çevreye Duyarlılık, Yardımseverlik, Çalışkanlık, Misafirperverlik, Adillik, Sorumluluk değerlerini içerirken; bu çalışmada ölçeğin sadece Hoşgörü, Yardımseverlik, Misafirperverlik ve Sorumluluk alt boyutları ele alınmıştır.

Ölçek, bir olumlu ve bir olumsuz ifadenin birbirini takip edecek şekilde art arda sıralanmasıyla oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri likert tipinde beş seçenekli (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) olarak belirlenmiştir. Ölçeğe katılan öğrencilerin alabileceği en

düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 olabilmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Keskin (2008) tarafından yardımseverlik için .822, misafirperverlik için .770, hoşgörü için .804, sorumluluk için ise .710 olarak belirlenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Nicel veriler Microsoft Office Excel 2013 programı ile düzenlenmiş ve SPSS 21 paket programı üzerinde .05 anlamlılık düzeyi baz alınarak analiz edilmiştir. Veriler, çapraz tablolar, frekans tabloları ve parametrik testlerin varsayımları karşılanmadığı için, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve Wilcoxon testleri sonuçlarına göre raporlanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen nitel veriler ise öne çıkan ifadelerin alıntılanması yoluyla çalışmanın nitel bulgular bölümüne dâhil edilmiştir. Olumlu ve olumsuz yanıtlara ayrı tablolarda yer verilmiş ve verilen yanıtlardan yapılan çıkarımlar birleştirilerek sonuç kısmında toplu halde aktarılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Dijital öykülerin öğrencilerin değer kazanımına etkisini araştırmaya yönelik yapılan çalışmanın bu bölümünde, çalışmada kullanılan ölçme aracı vasıtasıyla toplanan sonuçlar ile beraber katılımcıların demografik verilerinin istatistiksel olarak ilişkilendirilip çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerden görüşme yoluyla toplanan bazı ifadeler yer verilmiştir. İlk olarak nicel verilere ait tablo ve yorumlara, sonrasında ise nitel görüşme verilerine değinilmiştir.

4.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu bölümde Keskin (2008) tarafından geliştirilen değerler eğitimi ölçeği ve demografik veriler ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. İlk bölümde ölçeğin ön test ve son test sonuçlarına yönelik genel analizlere, ikinci bölümde yalnızca A Ortaokulu'na yönelik analizlere, üçüncü bölümde ise yalnızca B Ortaokulu'na yönelik analizlere yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Çalışan anneler ile ev hanımı annelerin çocuklarının değer kazanımları arasında fark yoktur.” şeklinde belirtilen birinci denenceye ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 11. incelendiğinde ön test sonuçlarına göre annesi çalışanlar ile çalışmayanlar kıyaslandığında hem ölçeğin alt boyutları hem de toplam puan arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 12.'ye göre anne çalışma durumuna göre son test puanlarında annesi çalışanlar ile çalışmayanlar arasında annesi çalışanlar lehine hoşgörü alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p=.027<.05$). Diğer boyutlar ve toplam puanda ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 11.'deki ön test sonuçları ve Tablo 12.'deki son test sonuçları incelendiğinde toplam puanlar arasında annenin çalışma durumuna yönelik anlamlı bir

farka rastlanmadığı görülmektedir. Sadece son testin hoşgörü alt boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir. Bu durumda toplam puanlara bakıldığında birinci denence doğrulanmıştır.

Tablo 11. Annenin Çalışma Durumuna Göre Ön Testlerin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Ev Hanımı	205	130,47	26747,00	5632,000	,320
	Çalışıyor	60	141,63	8498,00		
	Toplam	265				
Yardımseverlik	Ev Hanımı	205	129,85	26620,00	5505,000	,213
	Çalışıyor	60	143,75	8625,00		
	Toplam	265				
Sorumluluk	Ev Hanımı	205	129,59	26566,00	5451,000	,179
	Çalışıyor	60	144,65	8679,00		
	Toplam	265				
Misafirperverlik	Ev Hanımı	205	132,47	27155,50	6040,500	,833
	Çalışıyor	60	134,83	8089,50		
	Toplam	265				
Toplam	Ev Hanımı	205	129,70	26589,00	5474,000	,195
	Çalışıyor	60	144,27	8656,00		
	Toplam	265				

*p<.05 anlamlı

Tablo 12. Anne Çalışma Durumuna Göre Son testlerin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Ev Hanımı	188	116,63	21925,50	4159,500	,027*
	Çalışıyor	55	140,37	7720,50		
	Toplam	243				
Yardımseverlik	Ev Hanımı	188	119,83	22528,00	4762,000	,369
	Çalışıyor	55	129,42	7118,00		
	Toplam	243				
Sorumluluk	Ev Hanımı	188	121,68	22876,50	5110,500	,896
	Çalışıyor	55	123,08	6769,50		
	Toplam	243				
Misafirperverlik	Ev Hanımı	188	124,58	23421,50	4684,500	,286
	Çalışıyor	55	113,17	6224,50		
	Toplam	243				
Toplam	Ev Hanımı	188	120,69	22689,50	4923,500	,591
	Çalışıyor	55	126,48	6956,50		
	Toplam	243				

*p<.05 anlamlı

4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Bilgisayar ya da tablete sahip olmak değer kazanımını etkilemez.” şeklinde belirtilen ikinci denenceye ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 13. Bilgisayar/Tablete Sahip Olmaya Göre Ön Testlerin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Var	234	132,24	30943,50	3448,500	,655
	Yok	31	138,76	4301,50		
	Toplam	265				
Yardımseverlik	Var	234	137,04	32067,50	2681,500	,018*
	Yok	31	102,50	3177,50		
	Toplam	265				
Sorumluluk	Var	234	132,42	30985,50	3490,500	,732
	Yok	31	137,40	4259,50		
	Toplam	265				
Misafirperverlik	Var	234	131,54	30780,50	3285,500	,392
	Yok	31	144,02	4464,50		
	Toplam	265				
Toplam	Var	234	133,66	31275,50	3473,500	,702
	Yok	31	128,05	3969,50		
	bilg.tab	265				

*p<.05 anlamlı

Tablo 13. incelendiğinde evinde bilgisayar ya da tablet bulunma durumuna göre öntest sonuçları incelendiğinde evinde bilgisayar ya da tablet bulunan öğrenciler lehine yardımseverlik alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir (p=.018<.05). Diğer boyutlar ve toplam puanda ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 14. Bilgisayar/Tablete Sahip Olma Durumuna Göre Son Testlerin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Bilgisayar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Hoşgörü	Var	213	123,07	26213,00	2968,000	,527
	Yok	30	114,43	3433,00		
	Toplam	243				
Yardıms severlik	Var	213	124,16	26445,50	2735,500	,198
	Yok	30	106,68	3200,50		
	Toplam	243				
Sorumluluk	Var	213	124,08	26428,00	2753,000	,218
	Yok	30	107,27	3218,00		
	Toplam	243				
Misafirperverlik	Var	213	123,41	26285,50	2895,500	,403
	Yok	30	112,02	3360,50		
	Toplam	243				
Toplam	Var	213	123,79	26367,00	2814,000	,290
	Yok	30	109,30	3279,00		
	Toplam	243				

*p<.05 anlamlı

Tablo 14.'te belirtilen evinde bilgisayar ya da tablet bulunma durumuna göre son test sonuçları incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 13. ve Tablo 14. incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlara göre araştırma soruları arasında bilgisayar ve tabletlerin öğrencinin değer kazanımına etki etmediğine dair sunulan ikinci denence toplam puan olarak doğrulanmış olup, yardıms severlik alt basamağında anlamlı bir fark görülmüştür.

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “İnternet bağlantısına sahip olmak değer kazanımını etkilemez.” şeklinde ifade edilen üçüncü denenceye ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 15. İnternete Sahip Olma Durumuna Göre Ön Testlerin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	İnternet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Var	179	133,66	23924,50	7579,500	,840
	Yok	86	131,63	11320,50		
	Toplam	265				
Yardımsverlik	Var	179	138,36	24767,00	6737,000	,098
	Yok	86	121,84	10478,00		
	Toplam	265				
Sorumluluk	Var	179	135,71	24292,50	7211,500	,404
	Yok	86	127,35	10952,50		
	Toplam	265				
Misafirperverlik	Var	179	138,99	24880,00	6624,000	,065
	Yok	86	120,52	10365,00		
	Toplam	265				
Toplam	Var	179	137,93	24689,50	6814,500	,131
	Yok	86	122,74	10555,50		
	Toplam	265				

*p<.05 anlamlı

Tablo 15.'te gösterilen evde internet bulunma durumuna göre ön test sonuçları incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 16. İnternete Sahip Olma Durumuna Göre Son Testlerin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	İnternet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Var	167	127,25	21251,50	5468,500	,083
	Yok	76	110,45	8394,50		
	Toplam	243				
Yardıms severlik	Var	167	124,78	20838,50	5881,500	,356
	Yok	76	115,89	8807,50		
	Toplam	243				
Sorumluluk	Var	167	126,28	21088,00	5632,000	,158
	Yok	76	112,61	8558,00		
	Toplam	243				
Misafirperverlik	Var	167	126,36	21101,50	5618,500	,149
	Yok	76	112,43	8544,50		
	Toplam	243				
Toplam	Var	167	126,56	21135,50	5584,500	,134
	Yok	76	111,98	8510,50		
	Toplam	243				

*p<.05 anlamlı

Tablo 16.'da evde internet bulunma durumuna göre son test sonuçları incelenmiş, ölçeğin alt boyutları ve toplam puana dair anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre toplam puanlar incelendiğinde dijital öykülemeye dayalı değerler eğitimi etkinliğinin internet bağlantısına sahip olan ve olmayan öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 15. ve Tablo 16. incelendiğinde, ortaya çıkan sonuçlara göre internet bağlantısına sahip olma durumunun öğrencinin değer kazanımına etki etmediğine dair sunulan üçüncü denence alt boyutlarda ve toplam puan olarak doğrulanmıştır.

4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin ders dışında da, bir web sayfası üzerinden dijital öykülere ulaşması değer kazanımını etkilemez.” şeklinde ifade edilen dördüncü denenceye ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 17. Web Sayfasını Ziyaret Eden Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	8 ^a	19,38	155,00		
SONTEST-	25 ^b	16,24	406,00		
ÖNTEST	2 ^c			-2,244 ^b	,025
Toplam	35				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 17.'ye göre dijital öykü materyallerinin bulunduğu www.degerli hikayeler.com sitesine girerek hazırlanan videoları izleyen 35 öğrencinin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Buradan dijital öykülerin öğrenciler tarafından tekrar izlenmesinin değer kazanımı üzerinde olumlu etkilerde bulunacağı çıkarılabilir.

Tablo 18. Öğrencilerin Hikâyelere Verdiği Puanların Ortalama Değerleri

	N	Ortalama	SS
Hoşgörü	151	12,7091	2,48521
Yardımselik	151	13,1762	2,21010
Sorumluluk	151	13,0768	2,31703
Misafirperverlik	151	12,9945	2,25173
Toplam	151	51,9566	7,53332

Tablo 18.'de deney gruplarındaki öğrencilerin her dijital hikâyeye beş tam puan üzerinden verdikleri puanların kategorilere göre en düşük, en yüksek ve ortalama değerleri gösterilmiştir. Bu tabloya göre, öğrenciler dijital öykülere 15 tam puan ve 60 toplam puan üzerinden yüksek sayılabilecek puanlar vermişlerdir. Bu sonuçlardan, genel olarak hikâyelerin öğrencilerin yaş grubuna uygun ve yeterli ilgi çekiciliğe sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.1.5. Beşinci ve Altıncı Denencelere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Değerler eğitiminde kullanılan öğretim yöntemi, cinsiyetler arası bir fark göstermez.” şeklinde belirtilen beşinci denence ve “Okul programının izlediği değerler eğitimi etkinlikleri ile dijital öykülemeye dayalı materyaller arasında değer kazanımı açısından farklılık yoktur. “ olarak ifade edilen altıncı denenceler; Deney-II, Deney-I ve Kontrol gruplarının istatistikî analizlerinin sonucunda değerlendirilecektir.

4.1.5.1. Yalnızca Deney-II Grubuna Yönelik Analizlerin Sonuçları

Bu bölümde yalnızca A Ortaokulu öğrencilerinin ön test, son test ve demografik verilerine ait analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 19. Deney-II Grubunun Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Kız	22	27,95	615,00	362,000	,249
	Erkek	40	33,45	1338,00		
	Toplam	62				
Yardıms severlik	Kız	22	33,45	736,00	397,000	,524
	Erkek	40	30,43	1217,00		
	Toplam	62				
Sorumluluk	Kız	22	32,50	715,00	418,000	,744
	Erkek	40	30,95	1238,00		
	Toplam	62				
Misafirperverlik	Kız	22	26,59	585,00	332,000	,111
	Erkek	40	34,20	1368,00		
	Toplam	62				
Toplam	Kız	22	30,09	662,00	409,000	,648
	Erkek	40	32,28	1291,00		
	Toplam	62				

*p<.05 anlamlı

Tablo 19.’da yalnızca dijital öykülerle değerler eğitimi alan 5.sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ön test puanları Mann Whitney-U testi ile analiz edilerek sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre Değerler Eğitimi Ölçeği’nin alt boyutları ve toplam puana yönelik olarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 20.'de yalnızca dijital öykülerle değerler eğitimi alan 5.sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre son test puanları Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Değerler Eğitimi Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puana yönelik olarak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$). Tablo 19.'daki ön test sonuçları ile kıyaslandığında bu durum dijital öykülerin değer kazanımlarında cinsiyet üzerinde yakın etkilere sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 20. Deney-II Grubu Cinsiyete Göre Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

* $p<.05$ anlamlı

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Kız	21	29,21	613,50	382,500	,793
	Erkek	38	30,43	1156,50		
	Toplam	59				
Yardımseverlik	Kız	21	31,29	657,00	372,000	,667
	Erkek	38	29,29	1113,00		
	Toplam	59				
Sorumluluk	Kız	21	32,14	675,00	354,000	,472
	Erkek	38	28,82	1095,00		
	Toplam	59				
Misafirperverlik	Kız	21	29,10	611,00	332,000	,761
	Erkek	38	30,50	1159,00		
	Toplam	59				
Toplam	Kız	21	30,33	637,00	392,000	,912
	Erkek	38	29,82	1133,00		
	Toplam	59				

Tablo 21. Deney-II Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
SONTEST- ÖNTEST	Negatif Sıra	18 ^a	23,31	419,50	-2,622 ^b	,009
	Pozitif Sıra	35 ^b	28,90	1011,50		
	Eşit	6 ^c				
	Toplam	59				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 21.'de gösterilen A Ortaokulu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, son test lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z=2.62$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre dijital öykülemeye dayalı değerler eğitimi programının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin değer kazanımları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 22. Deney-II Grubu Yalnızca Kız Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	7 ^a	6,43	45,00		
SONTEST-	12 ^b	12,08	145,00	-2,016 ^b	,044*
ONTEST	2 ^c				
	21				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 22.'de gösterilen A Ortaokulu kız öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, son testlerin lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z=2.02$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre dijital öykülerin ortaokul 5. Sınıf kız öğrencilerinin değer kazanımları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 23. Deney-II Grubu Yalnızca Erkek Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	11 ^a	17,50	192,50		
SONTEST-	23 ^b	17,50	402,50	-1,796 ^b	,072
ONTEST	4 ^c				
	38				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 23.'te gösterilen A Ortaokulu erkek öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, son testlerin lehine anlamlı bir fark

gözlenmemiştir ($z=1.80$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre dijital öykülerin ortaokul 5. Sınıf erkek öğrencilerinin değer kazanımları üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır.

Tablo 21., Tablo 22. ve Tablo 23. toplu olarak incelendiğinde, erkek öğrencilerin ön ve son testleri arasında anlamlı farkın görülmemesi fakat Deney-II grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farka rastlanmış olması, kız öğrencilerin başarısının bu durumda etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

4.1.5.2. Yalnızca Deney-I ve Kontrol Gruplarının Analiz Sonuçları

Bu bölümde yalnızca B Ortaokulundaki Deney-I ve Kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası değerlerinin analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 24.'te B Ortaokulu'ndaki deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ön test puanlarının Mann Whitney-U testi ile analiz sonuçları incelenmiştir. Buna göre Değerler Eğitimi Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puana yönelik olarak kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$). Buna göre grupların başlangıçta birbirine denk oldukları söylenebilir.

Tablo 24. Deney-I ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Kontrol	102	100,50	10251,50	4998,500	,715
	Deney-I	101	103,51	10454,50		
	Toplam	203				
Yardımselik	Kontrol	102	105,52	10763,00	4792,000	,386
	Deney-I	101	98,45	9943,00		
	Toplam	203				
Sorumluluk	Kontrol	102	103,61	10568,00	4987,000	,694
	Deney-I	101	100,38	10138,00		
	Toplam	203				
Misafirperverlik	Kontrol	102	103,30	10536,50	5018,500	,750
	Deney-I	101	100,69	10169,50		
	Toplam	203				
Toplam	Kontrol	102	104,89	10698,50	4856,500	,481
	Deney-I	101	99,08	10007,50		
	Toplam	203				

* $p<.05$ anlamlı

Tablo 25. Deney-I ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Kontrol	92	99,80	9181,50		
	Deney-I	92	85,20	7838,50	3560,500	,062
	Toplam	184				
Yardıms severlik	Kontrol	92	106,15	9765,50		
	Deney-I	92	78,85	7254,50	2976,500	,000*
	Toplam	184				
Sorumluluk	Kontrol	92	100,70	9264,50		
	Deney-I	92	84,30	7755,50	3477,500	,036*
	Toplam	184				
Misafirperverlik	Kontrol	92	88,07	8102,50		
	Deney-I	92	96,93	8917,50	3824,500	,256
	Toplam	184				
Toplam	Kontrol	92	99,08	9115,00		
	Deney-I	92	85,92	7905,00	3627,000	,094
	Toplam	184				

*p<.05 anlamlı

Tablo 25.'te B Ortaokulu'ndaki deney ve kontrol gruplarından uygulama sonrasında elde edilen puanların Mann Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre Değerler Eğitimi Ölçeği'nin yardıms severlik ve sorumluluk alt boyutlarına yönelik anlamlı farka rastlanmıştır (U=2976,5, p<.05). Diğer alt boyutlar ve toplam puana yönelik olarak ise kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05). Bu sonuçlara göre okul programı tarafından yürütülen değerler eğitimi etkinliklerinin, dijital öykü materyallerine göre toplam puanda anlamlı bir fark oluşturmadığı, buna karşın yardıms severlik ve sorumluluk öğretimi boyutunda daha başarılı olduğu söylenebilir. Nihai olarak toplam puanlar baz alınarak kıyaslandığında, gruplara göre bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Böylece "Okul programının izlediği değerler eğitimi etkinlikleri ile dijital öykülemeye dayalı materyaller arasında değer kazanımı açısından farklılık yoktur." şeklinde ifade edilen beşinci denence doğrulanmıştır.

Tablo 26. Yalnızca Kontrol Grubunun Cinsiyete göre Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Hoşgörü	Kız	57	58,56	3338,00	880,000	,007*
	Erkek	45	42,56	1915,00		
	Toplam	102				
Yardımseverlik	Kız	57	53,51	3050,00	1168,000	,437
	Erkek	45	48,96	2203,00		
	Toplam	102				
Sorumluluk	Kız	57	52,31	2981,50	1236,500	,755
	Erkek	45	50,48	2271,50		
	Toplam	102				
Misafirperverlik	Kız	57	51,25	2921,00	1268,000	,922
	Erkek	45	51,82	2332,00		
	Toplam	102				
Toplam	Kız	57	54,01	3078,50	1139,500	,335
	Erkek	45	48,32	2174,50		
	Toplam	102				

*p<.05 anlamlı

B Ortaokulu'ndaki kontrol grubundan ön test puanların cinsiyete göre ilişkisinin Mann Whitney-U testi ile incelendiği Tablo 26.'da Değerler Eğitimi Ölçeği'nin hoşgörü alt boyutuna yönelik kız öğrenciler lehine anlamlı bir farka rastlanmış olup (U=880,0, p<.05), diğer alt boyutlar ve toplam puana yönelik olarak ise kontrol grubu dâhilinde cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

B Ortaokulu'ndaki kontrol grubundan uygulama sonrasında elde edilen puanların, cinsiyete göre Mann Whitney-U testi sonuçların incelendiği Tablo 27.'de Değerler Eğitimi Ölçeği'nin yardımseverlik alt boyutuna yönelik kız öğrenciler lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=760,5, p<.05). Diğer alt boyutlar ve toplam puana yönelik olarak ise cinsiyet değişkenine yönelik kontrol grubu dâhilinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05). Bu analiz sonuçlarına göre okul programı tarafından verilen değerler eğitimi Tablo 30.'da hoşgörü alt boyutunda görülen anlamı farkı kapatırken, yardımseverlik alt boyutunda erkek öğrenciler üzerinde negatif yönde anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Tablo 27. Yalnızca Kontrol Grubunun Cinsiyete göre Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Kız	53	49,96	2648,00	850,000	,145
	Erkek	39	41,79	1630,00		
	Toplam	92				
Yardımseverlik	Kız	53	51,65	2737,50	760,500	,029*
	Erkek	39	39,50	1540,50		
	Toplam	92				
Sorumluluk	Kız	53	47,08	2495,50	1002,500	,805
	Erkek	39	45,71	1782,50		
	Toplam	92				
Misafirperverlik	Kız	53	45,84	2429,50	998,500	,781
	Erkek	39	47,40	1848,50		
	Toplam	92				
Toplam	Kız	53	49,22	2608,50	889,500	,255
	Erkek	39	42,81	1669,50		
	Toplam	92				

*p<.05 anlamlı

Tablo 28. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test T Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
SONTEST- ONTEST	Negatif Sıra	34 ^a	42,56	1447,00	-2,418 ^b	,016
	Pozitif Sıra	56 ^b	47,29	2648,00		
	Eşit	2 ^c				
	Toplam	92				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 28.'de görülen B Ortaokulu kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($z=2.42$, $p<.05$). Bu sonuca göre okul tarafından uygulanan değerler eğitimi programının 5.sınıf öğrencilerinin değer kazanımları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 29. Deney-I Grubunun Cinsiyete göre Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları
*p<.05 anlamlı

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Kız	57	54,66	3115,50	1045,500	,152
	Erkek	44	46,26	2035,50		
	Toplam	101				
Yardımseverlik	Kız	57	49,80	2838,50	1185,500	,633
	Erkek	44	52,56	2312,50		
	Toplam	101				
Sorumluluk	Kız	57	54,86	3127,00	1034,000	,130
	Erkek	44	46,00	2024,00		
	Toplam	101				
Misafirperverlik	Kız	57	54,44	3103,00	1058,000	,177
	Erkek	44	46,55	2048,00		
	Toplam	101				
Toplam	Kız	57	53,75	3064,00	1097,000	,282
	Erkek	44	47,43	2087,00		
	Toplam	101				

Tablo 29.'da B Ortaokulu'ndaki deney grubundan uygulama öncesinde elde edilen puanların, cinsiyete göre Mann Whitney-U testi sonuçları incelenmiştir. Bu tabloya göre Değerler Eğitimi Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puana yönelik olarak ise deney grubu dâhilinde cinsiyet değişkeni bazında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 30.'da B Ortaokulu'ndaki deney grubundan uygulama sonrası elde edilen son test puanları, cinsiyete göre Mann Whitney-U testi ile kullanılarak incelenmiştir. Bu tabloya göre Değerler Eğitimi Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puana yönelik olarak ise deney grubu dâhilinde cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05). Bu durumda Tablo 20., Tablo 27. ve Tablo 30. incelendiğinde toplam puanlar bazında hiçbir öğretim yönteminde cinsiyete göre bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre altıncı denence doğrulanmıştır.

Tablo 29. Ve Tablo 30. sırayla incelendiğinde iki tabloda da anlamlı farka rastlanmadığı, buna karşın son test sonuçlarındaki p değerlerinin ön teste oranla daha

yüksek olması, dijital öykülere dayalı değerler eğitiminin kız ve erkek öğrencilerin puanları arasındaki farkı azalttığını göstermektedir.

Tablo 30. Deney-I Grubunun Cinsiyete göre Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları
*p<.05 anlamlı

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Kız	53	48,75	2583,50	914,500	,345
	Erkek	39	43,45	1694,50		
	Toplam	92				
Yardımseverlik	Kız	53	45,60	2417,00	986,000	,704
	Erkek	39	47,72	1861,00		
	Toplam	92				
Sorumluluk	Kız	53	46,43	2461,00	1030,000	,978
	Erkek	39	46,59	1817,00		
	Toplam	92				
Misafirperverlik	Kız	53	48,36	2563,00	935,000	,430
	Erkek	39	43,97	1715,00		
	Toplam	92				
Toplam	Kız	53	47,92	2539,50	958,500	,553
	Erkek	39	44,58	1738,50		
	Toplam	92				

Tablo 31. Deney-I Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
SONTEST-	Negatif Sıra	38 ^a	47,99	1823,50	-,202 ^b	,840
	Pozitif Sıra	48 ^b	39,95	1917,50		
ONTEST	Eşit	6 ^c				
	Toplam	92				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 31.'e göre B Ortaokulu deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir (z=0.202, p>.05). Bu sonuca göre okulun değerler eğitimi

programı ile dijital öykülere dayalı değerler eğitimi materyallerinin birlikte verilmesinin 5.sınıf öğrencilerinin değer kazanımları üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır.

Sonuç olarak Tablo 21., Tablo 28. ve Tablo 31. incelendiğinde bütün gruplarda toplam puan bazında cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durumda “Değerler eğitiminde kullanılan öğretim yöntemi, cinsiyetler arası bir fark göstermez.” şeklinde ifade edilen altıncı denence doğrulanmıştır.

4.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde uygulama sonunda öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler incelenmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlar

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öne çıkan cevaplara yer verilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerin rumuz, okul, görev ve cinsiyet bilgileri Tablo 32.’de belirtilmiştir:

Tablo 32. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Genel Bilgi Tablosu

Rumuz	Okul	Görevi	Cinsiyet
Ö1	A Ortaokulu	Rehberlik Öğretmeni	Kadın
Ö2	A Ortaokulu	Din Kültürü Öğretmeni	Erkek
Ö3	A Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni	Erkek
Ö4	A Ortaokulu	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Kadın
Ö5	A Ortaokulu	Müdür Yardımcısı	Erkek
Ö6	B Ortaokulu	Rehberlik Öğretmeni	Kadın
Ö7	B Ortaokulu	Din Kültürü Öğretmeni	Kadın
Ö8	B Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni	Kadın
Ö9	B Ortaokulu	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Kadın
Ö10	B Ortaokulu	Müdür Yardımcısı	Erkek

Öğretmenlerin, “Dijital öykülemenin ders materyali olarak kullanımını nasıl karşıladınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasından öne çıkan noktalar aşağıdaki alıntılarla gösterilmiştir:

Ö1: “Bu yaştaki çocuklar görselliğe önem verdiğiinden, görsel olarak gösterilmesi, anlatılması daha güzel.”

Ö2: “Değerler eğitimi soyut olduğu için böylesi dijital hikâyeler kullanılmasının öğrencileri gerçek hayatın içine çekeceği için faydalı buluyorum.”

Ö3: “Görselleştirilmemiş fakat sese dayalı zaten bakanlık kayıtlarında mevcut zaten kullanıyorduk vardı yani görsellik yok, ses var. Görsel olunca daha güçlü olur.”

Ö4: “Bence çok verimli bir şey kesinlikle kullanılmalı. Özellikle değerler eğitimi için kesinlikle kullanılabilir. 5. sınıflar için ideal.”

Ö9: “Kullanılabilir. Ancak ben Türkiye şartlarında ortamın buna müsait olmadığını düşünüyorum.”

Ö6: “Bence öğrencilerin hem işitsel hem görsel olarak izledikleri için daha çok dikkatlerini çekecektir. Hikâyelediği için durumu daha çok akıllarında kalacaktır. Konuya daha fazla odaklanabilirler. Normal bir afiş ya da sadece öğretmenin anlatmasından çok daha iyi.”

Öğretmenlerin “Sizce dijital öyküleme sosyal alanlar eğitiminde kullanılabilir bir yöntem midir?” sorusuna verdikleri cevaplar arasında öne çıkan noktalar şunlardır:

Ö1: “Zaten değerler eğitimi için güzel bir materyal. Yaş grubuna uygun olduğu sürece diğer derslerde kullanılmasını da desteklerim.”

Ö2: “Şu ana kadar hep sunu kullandım, böylesi hikâyelerin dersimde konuyu kavratma adına daha etkili olduğunu ben tespit ettim, sosyal alanlarda etkili olacağını düşünüyorum.”

Ö4: “Sözel ağırlıklı bir şey olduğu için böyle örneklendirmelerle görsellerle kesinlikle desteklenmelidir. Şimdi çizgi film çağındayız. Çocuklar artık aksiyon istiyor.”

Ö9: “Tabi ki muhakkak ki en uygun dersler de bunlar.”

Ö6: “Türkçede, Din ve Sosyal Bilgiler’de bununla ilintili konular var.”

Ö10: “E tabi ki kulağa göze kalbe hitap ediyor. Desteklenmeli.”

Öğretmenler “Değerler Eğitimi elektronik materyallerle desteklenmeli mi?” şeklinde yöneltilen soruya cevaben şu noktalara değinmişlerdir:

Ö1: “Bence yapılması gerekiyor. İzletseniz daha iyi olur çünkü burada hem görsel var hem de anlatım var.”

Ö2: “Zamana baktığımızda bu bir gereklilik, klasik hikâyenin anlatılması yerine tabi ki elektronik ortamda aktarılması daha iyi olur, çünkü çocuklar zaten bu alanlara kaymışlar elektronik anlamda kabulleniyorlar.”

Ö3: “Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda görsel olması video şeklinde olması daha çok ilgi çekiyor. Fatih projesiyle teknolojik altyapıya kavuştuğunda çok daha etkili olacaktır.”

Ö4: “Çok olumlu bir yaklaşım olarak düşünüyorum kesinlikle, çünkü elektronik bir çağda yaşıyoruz.”

Ö5: “Materyal ne kadar çeşitli olursa eğitim için o kadar iyidir.”

Ö7: “Çok olumlu. Çünkü mesela dinleme konusunda sıkıntısı olan çocuk gözle algıladığında yoğunlaşabiliyor.”

Ö9: “Hem yüz yüze hem dijital ortama taşınmalı ki ne anlamı olduğunu pekiştirebilsinler.”

Ö6: “Bence çok çok uygun bir yöntem benim hiç aklıma gelmezdi böyle bir uygulama yapıp çocuklara sunmak. Çok daha uygun bir materyal olmuş. Çünkü çocuklar artık afişlere ve panolara çok bakmıyorlar, çünkü hep aynı şeyler. Bu bir farklılık oluşturabilir.”

Öğretmenlerin, “Kendi alanınızdaki diğer konular için dijital öyküleme kullanımını destekler misiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasından öne çıkan cümleler şunlardır:

Ö1: “Evet desteklerim ve de kullanırım da. Ayrıca videoyu durdurarak öğrencilere sorular sorarak videodaki olay hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım. Daha sonra videoya devam ederim”

Ö2: “Desteklerim zaten anlattığınız hikâyelerden biri peygamber efendimizin Mekke'nin fethinde kendilerinin yapmış oldukları kötülöklere rağmen, kötölük yapacağını beklerken affedicilikle hoşgörölle karşılıyorlar. Gerçeklik payı da var.”

Ö4: “İlla ki değerler eğitimiyle sınırlanmayabilir, her konuya uyarlanabilir.”

Ö9: “Tabi ki, tabi ki isterim keşke imkânım olsa. Çok isterim hem de.”

Ö6: “Kendi alanımızdaki etkinliklerde çok güzel bir yöntem olabilir bu. Genelde sunu kullanıyorum oradan anlatıyorum ama öğrenciler artık çok alıştığı için buna, dijital öyküler daha yenilikçi ve uygun olabilir.”

“Sizce değerler eğitiminde dijital öykülerin kullanılması tek başına yeterli olur mu?” sorusuna öğretmenlerden gelen yanıtlar şu şekilde olmuştur:

Ö1: “Büyük oranda faydalı olur.”

Ö2: “Şimdi sadece bunu açıp öğrenciye izletmekten ziyade öğretmenin öncelikle tabi ki sınıfı hazırlaması gerekiyor. Çocuklardan dönüt gerekiyor. Bununla ilgili yorumlarınız nelerdir, siz olsaydınız ne yapardınız, çocukları hikâyenin olayın içerisine katarsak çocuk daha da benimsemiş olacak.”

Ö3: “Hiçbir zaman eğitimde yeterli diye bir kriter yoktur, fakat çok faydalı olur.”

Ö4: “Diğer özel öğretim yöntem ve teknikleri ile harmanlanmalı. Soru cevap tekniğiyle desteklenmeli, yoksa düz anlatım gibi olur.”

Ö5: “Etkisi olur da tam anlamıyla olmaz. Başka materyal ve öğretim yöntemleriyle desteklenmeli”

Ö8: “Hiçbir yöntem tek başına etkili değildir. Daha farklı yöntemlerle desteklenmelidir. Bütün çocukların algılayışları farklı.”

Ö9: “Tek başına yeterli değil, uygulama yaparak, yaşanmış benzeri hikâyeler anlatarak, kendi ve yakınımızdaki insanların başından geçenleri anlatarak desteklemek lazım”.

Ö6: “Tek başına yeterli olmaz, bir şeylerle ilişkilendirilmesi gerekir. İzledikten sonra sorular sorulup cevaplar istenebilir. Tamamlanmamış öyküler olabilir. Sonunda da açık uçlu olarak sonunda ne olmuş olabilir diye hayal güçlerini harekete geçirecek sorular sorulabilir. Bir araç olarak çok güzel olur ama video tek başına yeterli olmayabilir.”

Ö10: “Yeterli olabilir, çeşitli sorular ve öğrencinin seçimine göre değişik sonlar hazırlanabilir.”

Öğretmenlerin dijital materyal ve basılı materyal tercihlerine ilişkin soruda aşağıda belirtilen noktalara değinmişlerdir:

Ö1: *“Dijital materyaller önemli, mesela ses efektleri daha çok gerçeklik katmış.”*

Ö2: *“Dijitale ağırlık verilmeli”*

Ö3: *“İkisini birbirinden ayıramazsınız, hem basılı olacak hem dijital olacak ikisi de olmak zorunda, tek başına bir yere endekslerseniz olmaz.”*

Ö8: *“Görsel daha etkilidir.”*

Ö9: *“Her ikisi de. Çünkü bilimsellik ve görsel materyalin bağdaşması ve desteklenmesi lazım ki gerçekçilik ortaya çıksın.”*

Ö6: *“Bu daha etkili olabilir. Ama ikisi bir arada çok daha etkili olabilir. Bu dijital öykülerin kareleri var ya, mesela o ayın değeri ile ilgili olarak basılı materyal olarak o öykünün görüntüleri özetleri olabilir. Bu bağlantılar akılda daha kalıcı olabilir.”*

Öğretmenlerin “Sizce değerlerin öğretiminde düz anlatım mı yoksa senaryolaştırma ya da öyküleme mi daha etkilidir?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasından öne çıkanlar şunlardır:

Ö1: *“Düz anlatım öğüt verir gibi olduğu için akılda kalıcı olmuyor. Senaryolaştırılması daha etkili olur bu yüzden.”*

Ö2: *“Bir bağlam içerisinde daha etkili olur. Ben mesela gıybet konusunu anlatırken çocuğun birisini dışarı çıkarıyorum ve severek Çocuklar bunu istiyorlar, hocam dışarı çıkan ben olayım. Onun gıybeti ediliyor. Sonra çocuk içeri geçiyor çocuğa farklı bir bakışla bakılıyor. Sonrasında işte gıybetin ne kadar kötü bir şey olduğunu anladınız arkadaşlar gibisinden yani bütün şeylere bu yapılabiliyor.”*

Ö3: *“Hikâye içinde aktarılması, gizil öğrenme açısından daha etkilidir.”*

Öğretmenlere dijital öyküleri kendi derslerinde de kullanmak isteyip istemedikleri sorulduğunda aşağıdaki gibi cevaplar alınmıştır:

Ö1: *“Bu tür dijital öykülerin işe yarayacağını düşünüyorum çünkü materyal bulmakta zorlanıyoruz biz ve meslektaşlarımız.”*

Ö3: *“Şu anda kullanma şansımız yok, bilgisayar laboratuvarı gibi. Olsa burada da kullanırdık. Böylece 2 saatte öğreteceğinizi 20 dakikada öğretiyorsunuz.”*

Ö4: *“İsterim, imkânlarım olsa... Gerçekten imkân olsa ben kendim de yapıp uygulamak isterim.”*

Ö5: *“Her dersin materyallerle işlenmesini isterim, fen de olsa beden eğitimi de olsa aynı.”*

Ö8: *“Kesinlikle kullanmak isterim”*

Ö4: *“Tabi ki. Kim istemez.”*

Ö10: *“Fen Bilgisinde uygun konular bu hale getirilirse sıkıcılığı azalır. Dersi zevkli hale getirir.”*

Ö2: *“Yani 5.sınıflara hitap edeceği kanaatindeyim, bu öykülerin etkili olabileceği kanaatindeyim çünkü 5. Sınıf öğrencisi seviye olarak dönem olarak soyut işlemler dönemine tam girmediğinden etkili olur diye düşünüyorum, konuyu somutlaştırır.”*

Öğretmenlere eklemek istedikleri noktalar sorulduğunda şunları söylemişlerdir.

Ö1: *“Anadolu ve hoşgörü videosu yaş grubuna hitap etmiyor. Daha çok çizgi film tarzında olursa 5. sınıflar için daha iyi olabilir.”*

Ö3: *“Özellikle engelliler için kullanılabilir. Görme engelli dinleyebilir bunu. TRT'nin de bu şekilde radyo olarak hizmeti var, bakanlık da bunları düşünerek bu uygulamayı yapmıştır. Yani engelliler üzerinde etkili olur. İşitme engelli görsel, görme engelli işitsel olarak faydalanabilir.”*

Ö4: *“Vermek istenen mesajı en sonunda belirtebilirsiniz. Anadolu ve Hoşgörü videosu biraz seviyenin üstündeydi.”*

Ö5: *“Eksik ya da aşırı değildi.”*

Ö9 ve Ö10: *“Öğrenciye kendi tecrübeleri sorulmalı”*

4.2.2. Öğrencilerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplar

Bu bölümde öğrencilerin her soru için verdikleri olumlu ve olumsuz yanıtlardan öne çıkanlar listelenmiştir

4.2.2.1. Soru 1. için Verilen Yanıtlar

“Bu videoları başkalarına tavsiye eder misiniz?” sorusuna deney gruplarındaki 167 öğrenciden 147 tanesi evet, 15 tanesi hayır cevabını vermiştir. 5 tanesi ise kısmen şeklinde cevaplamıştır. Soru 1.’e verilen örnek yanıtlar şu şekildedir.

Numara	Cinsiyet	Soru 1.’e Verilen Olumlu Yanıt Örnekleri
14	Erkek	<i>“Evet ederim insanlara çok yararı var bu videolardan çok şey öğrendim.”</i>
264	Erkek	<i>“Evet ederim çünkü başkalarının da ders almasını isterim”</i>
612	Erkek	<i>“Evet çünkü çok ders çıkardım”</i>

Numara	Cinsiyet	Soru 1.’e Verilen Olumsuz Yanıt Örnekleri
178	Kız	<i>“3 tanesi güzeldi gerisini beğenmedim”</i>
292	Kız	<i>“Bazılarına evet bazılarına hayır”</i>

4.2.2.2. Soru 2. için Verilen Yanıtlar

“Bu videoların size faydası oldu mu, olduysa nasıl?” şeklindeki ikinci soruya ise 167 öğrenciden 136 tanesi olumlu cevaplar verirken, 25 cevap faydalı olmadığını, 6 öğrenci ise “biraz” ya da “kısmen” faydalandığını ifade etmiştir. Soru 2. için örnek cümleler şu şekildedir.

Numara	Cinsiyet	Soru 2.’ye Verilen Olumlu Yanıt Örnekleri
313	Kız	<i>“Sorumluluk sahibi olmayı yardımsever olmayı hoşgörülü olmayı öğrendim”</i>
264	Erkek	<i>“Şu yönden oldu: Başkalarına zorda olduklarında yardım etmeliyiz.”</i>
361	Kız	<i>“Türk misafirperverliği, dostta olsa düşmanda güler yüzle yaklaşmalıyız”</i>

- 256 Erkek *“Çok fazla oldu hoşgörüyü sevgiyi saygıyı din ırk ayrımcılığı yapmamızı ve bir sürü şey öğretti.”*
- 127 Kız *“Çünkü insanın yardımsever olmasını öğrendim insanın sorumluluklarını öğrendim misafirperverlik olduğunu öğrendim.”*
- 90 Erkek *“Davranışlarımı değiştirmeme yardımcı oldu”*
- 147 Kız *“Evet, bize birçok faydası oldu. Her bir video çok güzel. Birbirlerinden farklı bize birçok ders verdi.”*
- 9 Erkek *“Evet, bu videolarda sorumluluk, yardımseverlik, hoşgörü ve pişmanlığı en iyi şekilde öğrendim.”*
- 129 Kız *“Evet, çünkü bizlere sorumlu olmayı yardımsever olmayı hoşgörülü olmayı öğretiyor. O yüzden bizlere faydası çok oluyor.”*
- 227 Erkek *“Evet, faydası oldu hepsi iyilikle dolu olduğu için.”*
- 204 Kız *“Evet, faydası oldu iyilikleri öğrendim yardımseverliği öğrendim sorumluluklarımızı yerimize getirmemi öğrendim.”*
- 370 Kız *“Evet, kendimi değerlendirdim.”*
- 211 Kız *“Evet, oldu ben de başka arkadaşlarımla dalga geçmiyor onları nasıl ise öyle seviyorum”*
- 197 Kız *“Evet, oldu ben yardımseverdim ama daha da yardımsever oldum sorumluluklarım daha da gelişti”*
- 128 Kız *“Evet oldu. Ben yardım severim ama bunları izleyince daha da yardımsever oldum ve yardım sever olmanın faydalarını anladım.”*
- 66 Erkek *“Evet oldu. Çarlı hikâyesi çünkü yurt dışından gelen herkese Türkler yardım eder bize gelselerdi bizde yardım ederdik.”*
- 18 Kız *“Evet oldu. Eskiden eve misafir geldiğinde bilgisayar başından kalkmazdım. Ama şimdi ise misafire "Hoş geldiniz" demeden oturmam.”*
- 419 Kız *“Evet, Türklerin misafirperver olduğunu öğrendim”*
- 16 Erkek *“Faydası oldu videolardan yardımlaşması sorumlulukları, hoşgörüyü, bana ne kadar faydalı olduğunu görmek”*
- 576 Kız *“Oldu. Arkadaşlarıma ve çevreye daha duyarlıyım.”*
- 69 Erkek *“Oldu. Çünkü hem hoşgörü, hem sevgi, hem de saygının ne olduğunu öğrendim.”*

327	KIZ	<i>“Oldu. Çünkü hepsi insanlık için çok önemlidir. Yardımseverliğe yol açar.”</i>
792	KIZ	<i>“Oldu. İnsanlığı, saygıyı, sevgiyi, dalga geçmemeyi vs. şeyler bana faydası oldu.”</i>
497	KIZ	<i>“Oldu. Video bana saygı, sevgi, hoşgörü, dalga geçmemeyi vs. şeylerde faydası oldu.”</i>
589	KIZ	<i>“Yardım etme, sorumluluk, dalga geçmeme”</i>

Numara	Cinsiyet	Soru 2.’ye Verilen Olumsuz Yanıt Örnekleri
--------	----------	--

61	Erkek	<i>“Olmadı belki biraz”</i>
409	KIZ	<i>“Pek fazla olmadı ama oldu sayılır”</i>
377	KIZ	<i>“Kısmen”</i>
362	Erkek	<i>“Kısmen, çünkü o kadar iyi değiller sıkıcılar.”</i>
487	Erkek	<i>“Biraz”</i>
389	Erkek	<i>“Biraz oldu çünkü hoşgörüyü yardımseverliği öğrendim.”</i>

4.2.2.3. Soru 3 için Verilen Yanıtlar

Öğrenciler “İzlediğiniz hikâyelerden aklınızda kalan noktalar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarda seçerek üzerinde çalışmış olduğumuz değerleri akılda kalan ana tema olarak sıkça zikretmişlerdir. Aşağıda bazı örneklere yer verilmiştir. 135 öğrenci olumlu yanıt verirken, 15 öğrenci akıllarında bir şey kalmadığı yönünde görüş belirtmiştir. 17 öğrenci ise bu bölümü cevaplamamıştır. Soru 3. için örnek cümleler şöyledir:

Numara	Cinsiyet	Soru 3.’ e Verilen Olumlu Yanıt Örnekleri
--------	----------	---

279	KIZ	<i>“Hoşgörü sorumluluk yardımlaşma”</i>
59	KIZ	<i>“Yaşlı amcaya harçlık verme, sorumlu insanlar, Türk askerleri düşman bile olsa düşman askere yardım etmesi”</i>
689	KIZ	<i>“Yabancı da olsa yardım lazımsa edilmeli”</i>
53	Erkek	<i>“Yardım elinde o yaşlıya yardım etmesi”</i>
248	KIZ	<i>“Sorumluluk, yardımseverlilik, misafirperverlik, hoşgörü”</i>
241	Erkek	<i>“Üşüyen bir çocuğu evlerine alma, dostluk her şeyden önemlidir, düşmanına bile iyi davran”</i>

- 389 Erkek *“Çikolata denizi hikâyesinde siyah olan çocuk ve iki tane beyaz olan çocuk vardır iki beyaz çocuk siyaha değişmek isterler.”*
- 256 Erkek *“Bir şeyde sorumluluğumuzu yapmasak da sonradan hatamızı anlayıp düzeltirsek bir şey olmayacağı saygı sevgi”*
- 508 Erkek *“İnsanlar birbirine bağlıdır. Yardımlaşma dayanışma birlik yardımsever olmalıyız.”*
- 127 Kız *“Çikolata denizi: insan arkadaşının rengine önem vermemesi arkadaşlığına önem vermesi”*
- 14 Erkek *“Toplumsal sorumluluklarımızı yerine getirmek misafirperverlik, insanları sevmek, insanlara yardım etmenin önemi”*
- 147 Kız *“Örneğin üşüyen çocukta misafirperverlik vardı. Hızlı ve yardımsever de yardımseverlik verdi. Yardım elinde bir yaşlı adama yardım ediyolardı. Sıcak yardım gibiydi. Sorumsuz alide bir sürü ders öğrendik.”*
- 9 Erkek *“Zor durumda kalanlara yardım edelim. Herkes kendi üzerine düşen sorumluluğunu yerine getirmeliyiz. Arkadaşlarımızı incitecek şakalar yapmamalıyız.”*
- 129 Kız *“Esir Düşman hikâyesi’ni ben fazla anlamadım.”*
- 111 Kız *“Benim en çok sorumsuz ali ve yardım eli aklımda kaldı. Sorumsuz ali’de sorumluluğumuzu bilmemiz gerektiğini, yardım elinde yardımsever olmalıyız.”*
- 350 Erkek *“Benim aklımda kalan yardım eli. Orada bir dedeye yardım edip hastalığını tedavi ettiler.”*
- 368 Kız *“Bir insan üzerine düşen görevi yapmalı, sorumluluk almalı, bir insana yardım eli uzatmayı öğretti.”*
- 39 Kız *“Çarli diye bir video izlemiştik. Anadolu insanların nasıl misafirperver olduklarını anlamıştım. Yardım eli diye bir video izlemiştik, çocukların nasıl yardımsever olduklarını fark etmiştim. Esir düşman diye bir video vardı. Türk askerlerinin düşmanlara bile misafirperver olduklarını anlamıştım. Videoların hepsini çok sevdim amaçları bize yanlışlarımızı veya yapmamız gerekenleri göstermek olsa gerek”*

- 430 Erkek *“Üşüyen çocuk: servisi kaçırmış dışarda üşümüştü. Camdan gören komşu onu içeri alıp ailesini arayıp ailesini çağırmıştı. Ve ailesi gelip çocuğu alıp evlerine götürmüşlerdi. Bu yardımseverlik ve hoşgörü davranıştır.”*
- 18 Kız *“Çarli: Türk misafirinin ne kadar hoşgörülü olduğunu anladım. Yardım eli: yaşlı bir adamın hasta olduğunda çocukların para toplaması ve ona yardım etmesi”*
- 234 Kız *“Çikolata denizi: herkesin özelliğini, yapısını kabul etmeliyiz. Yardım eli: birisi yardıma muhtaç olabilir. Onlara yardım etmeliyiz. Sorumsuz Ali: herkesin üstüne düşen sorumlulukları vardır. Şaşırtan değişim: insanlar boş vakitlerini güzel iş yaparak değerlendirilmeli.”*
- 16 Erkek *“Ödevlerimizi zamanında yapmak, hoşgörülü davranmak, yardımseverlik, misafirperverlik, sorumluluk sahibi olmak”*
- 125 Kız *“Sorumluluk sahibi olmanın önemini, yardım eli uzatmayı, dil din ırk ayırt etmeden insanlara sevgiyle yaklaşmalıyız”*
- 362 Erkek *“Şaşırtan değişimde ben her şeyin internet bilgisayar ve tabletle olmadığını başka şeylerle de eğlendiğini anladım.”*
- 182 Erkek *“Çikolata denizi aklımdan çıkmadı çünkü çikolatayı çok severim.”*
- 78 Kız *“Esir düşmana yardım etmek, turisti de misafir etmek. İhtiyar adama yardım eli uzatmak. Sorumluluğu bilip çevreyi temiz tutmak. Her zaman kendi çıkarımızı düşünmemek”*
- 292 Kız *“Çarli= Çarliyi aralarına alıp onlara hoşgörü ile davranmışlar. Sorumsuz Ali= ilk başlarda sorumsuz olması sonrada hatasını anlayıp başarısını sonsuza kadar yükseltmesidir.”*
- 576 Kız *“Düşmana kötü davranmamak, yardımsever olmak, sınava çalışma, insanları rengine göre sınıflandırılmama güzel ve önemli olması.“*
- 482 Erkek *“Arkadaşlarımızı olduğu gibi görüp sevmeliyiz. Arkadaşlarımızı dışlamayıp yardım etmeliyiz.”*
- 792 Kız *“Tanımadığımız bir çocuğu eve almamazlık yapmamalıyız ve onu eve alıp ailesini aramalıyız.”*
- 497 Kız *“Arkadaşımızın rengi ile dalga geçmemeliyiz. Eğer dalga geçerse*

bizim de başımıza gelir.”

Olumsuz yanıtlar ise istisnasız olarak “hayır”, “yok”, “aklımda bir şey kalmadı” şeklinde kısa cevaplarla belirtilmiştir.

4.2.2.4. Soru 4 için Verilen Yanıtlar

“Videoların en çok nesini sevdiniz, en çok hangisi etkili oldu?” şeklinde yöneltilen soruya öğrenciler genellikle en beğendikleri dijital öykülerin adını yazarak cevap vermişlerdir.

Numara	Cinsiyet	Soru 4.' e Verilen Olumlu Yanıt Örnekleri
199	Erkek	<i>“Bana göre yardımlaşma hoş geldi, onun için Çarlı”</i>
389	Erkek	<i>“Ben en çok hızlı ve yardımseveri sevdim çünkü arabalar çok ilgimi çekiyor.”</i>
241	Erkek	<i>“Bütün filmler bana ders verdi ve etkilendim”</i>
447	Kız	<i>“Çarlı, sorumlu mahallesi, hızlı yardımsever, esir düşman ve Anadolu ve hoşgörü. Hayatımıza uyumlu olmasını sevdim.”</i>
66	Erkek	<i>“Çarlı'yi sevdim misafirperver olmalıyız.”</i>
261	Erkek	<i>“Çikolata denizi. Çünkü arkadaşlığı anlatıyor.”</i>
129	Kız	<i>“En çok öğretici olmasını sevdim.”</i>
18	Kız	<i>“Esir düşman Türk askeri düşmanına bile misafirperver oldu.”</i>
6	Erkek	<i>“Esir düşmanı çok sevdim. Başkalarına karşı misafirperver olmalıyız.”</i>
197	Kız	<i>“Hızlı ve yardım sever nedeni yardımseverliğin daha da çoğaldı hırslılığım azaldı.”</i>
29	Erkek	<i>“Hızlı ve yardımsever çünkü çok hüznlendim duygulandım beni etkiledi”</i>
182	Erkek	<i>“Hızlı ve yardımsever çünkü kötü durumdaki arkadaşını kurtardı.”</i>
9	Erkek	<i>“Hızlı ve yardımsever çünkü şimşek 1. olacakken arkadaşına yardım etti. Onun maçı bitirmesini sağladı.”</i>
77	Erkek	<i>“Hızlı ve yardımsever en çok şimşegin kralı kurtardığı yeri sevdi.”</i>
585	Erkek	<i>“Merhamet”</i>

439	KIZ	<i>“Sorumsuz ali çünkü önce sorumluluklarını yerine getirmiyormuş ama sonra getirmeye başlamış”</i>
122	KIZ	<i>“Videoların en çok sonundan bir ders çıkarılabileceğini sevdim en çok da yardım eli, Çarlı, sorumlu mahallesi ve esir düşman oldu.”</i>
39	KIZ	<i>“En çok hikâye şeklinde olmasını sevdim”</i>

Numara	Cinsiyet	Soru 4.’ e Verilen Olumsuz Yanıt Örnekleri
---------------	-----------------	---

362	Erkek	<i>“Ben videoları pek sevmedim ama bir tanesini sevdim o ise şaşkırtan değişimi sevdim ve en çok o video etkili oldu.”</i>
61	Erkek	<i>“Hızlı ve yardımsever esir düşman fazla faydası olmadı.”</i>
178	KIZ	<i>“Hiçbir şey”</i>
297	Erkek	<i>“Sevmedim”</i>

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

5.1. Nicel Verilere Dayalı Sonuçlar

Çalışma sonrası ölçeği yanıtlayan tüm öğrencilerin bulguları incelendiğinde ön test sonuçlarına göre annesi çalışan öğrencilerin, çalışmayanlara nazaran anlamlı bir fark teşkil etmemekle beraber daha yüksek puan elde ettiğini görmekteyiz. Son test sonuçlarında da aynı durum tekrarlanmakla beraber, hoşgörü alt boyutunda annesi çalışanlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak annenin çalışma hayatına girmesinin ailelerin çocuklarına değer aktarımını etkileyecek bir unsur olmadığı sonucu çıkarılabilir. Üstelik anlamlı bir fark görülmemesine karşın, ön test sonuçlarına göre ölçeğin bütün boyutlarında annesi çalışan öğrencilerin ortalama puanlarının, annesi çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çalışan annelerin bulunduğu ailelerin değer puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Evde bilgisayar (pc ya da tablet) bulunma durumuna göre incelendiğinde bilgisayar sahibi öğrenciler arasında toplam ölçek puanında anlamlı bir farka rastlanmazken, ön testte yardımseverlik alt boyutunda bilgisayara sahip olan öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Fakat bu fark son testte tekrarlanmamıştır. Bu sonuçlara göre toplam puan incelendiğinde, evde bilgisayar bulunmasının öğrencilerin değer kazanımı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Evde internet bulunma durumuna göre değer kazanım oranları incelendiğinde hem ön test hem de son test sonuçları arasında toplam puan ve alt boyutlara yönelik anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu veriler üzerinden evde internet bulunmasının öğrencilerin değer kazanımları üzerinde bir etkisinin görülmediği söylenebilir.

Uygulama materyallerinin bulunduğu www.degerlihikeyeler.com adresini ziyaret ederek okul dışında videoları tekrar izlediğini belirten öğrencilerin öntest ve

son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu da videoları okul dışında da izleyerek tekrar eden öğrencilerin değer kazanımlarının arttığını göstermektedir.

Deney gruplarında yer alan öğrenciler temalarına göre dijital öyküleri ortalama olarak 100 üzerinden 84,73 – 87,84 puan aralığında değerlendirmişlerdir. Dijital öykülerin hepsine verdikleri toplam ortalama puan ise 100 üzerinden 86,6 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak dijital öykülerin öğrencilerin ilgisini genel anlamda çektiği, yaş seviyesine uygun olduğu, dolayısıyla hedef kitleye hitap ettiği söylenebilir.

Kendi bünyesinde özel bir değerler eğitimi programı yürütmeyen A Ortaokulu öğrencileri üzerinde uygulanan tek gruplu ön test - son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı fark cinsiyete göre incelendiğinde sadece kız öğrencilerin ön ve son testleri arasında tekrar anlamlı farka rastlanmasına rağmen sadece erkek öğrencilerin ön ve son testleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Buradan kız öğrencilerin değer kazanımına daha yatkın oldukları sonucu çıkartılabilir. Bu durum irdelendiğinde değerler eğitimi programının uygulanmadığı okullarda dijital öykü materyallerinin öğrencilerin değer kazanımlarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucu çıkartılabilir.

Kendi inisiyatifinde bir değerler eğitimi programı yürüten B Ortaokulu öğrencileri üzerinde uygulanan kontrol gruplu ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında ölçeğin alt boyutları ve toplam puan açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Son test sonuçları incelendiğinde ise yardımseverlik ve sorumluluk alt boyutlarında dijital öykü destekli eğitimin aleyhine anlamlı farka rastlanırken, diğer boyutlar ve toplam puanlarda anlamlı farka rastlanmamıştır. Ayrıca B Ortaokulu öğrencilerinin ön test ve son test toplam puanları incelendiğinde yine anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu noktada kızlar ve erkeklerin ön ve son test puanları teker teker ele alındığında yine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Böylece dijital öykülerle yapılan değerler eğitiminde, deney grubunun kontrol grubu üzerinde farklı bir etkisinin olmadığı sonucu çıkartılabilir.

B Ortaokulu kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları kendi içerisinde cinsiyete göre incelendiğinde sadece hoşgörü alt boyutunda kızlar lehine anlamlı fark bulunabilmiştir. Diğer boyutlar ve toplam puanda ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Aynı şekilde son testler incelendiğinde ise hoşgörü alt boyutundaki fark kapanmış, fakat bu sefer de yardımseverlik alt boyutunda yine kızlar lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bu analiz sonuçlarına göre aynı A Ortaokulu analiz sonuçlarında tespit edildiği gibi, kız öğrencilerin değer kazanım oranının bazı boyutlarda daha yüksek olduğu sonucu tekrar görülmüştür.

B Ortaokulu deney grubu öğrencilerinin son test puanları kendi içerisinde cinsiyete göre incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı bir farka rastlanmamış, ayrıca aynı durum son test sonuçlarında da gözlenmiştir. Bu sonuçlardan dijital öykülerle değerler eğitiminin cinsiyet bazında öğrencilerin değer kazanımı üzerinde bir fark oluşturmadığı sonucu çıkarılabilir.

B Ortaokulu kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki ilişki incelendiğinde son test lehine anlamlı bir fark görülürken, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Buradan okulun değer eğitimi programının, dijital öykülerle desteklenen değerler eğitimi programından daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

5.2. Nitel Verilere Dayalı Sonuçlar

5.2.1. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Çalışma sonrasında öğretmenlere yapılan uygulama özetlenerek, birkaç örnek gösterilmiştir. Tanıtımın ardından kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkarak çıkarılan sonuçlar şunlardır.

Bu yaşlardaki çocukların görselliğe önem vermesinden ötürü bu yolla aktarılan bir ders içeriği olumlu karşılanmıştır. Yaş grubuna hitap edebilecek uygun çizimler ve anlatımlar kullanıldığı sürece anlaşılır bir öğrenme sağlanabilir. Öğretmenin anlatmasından ya da durağan bir afişten çok daha iyi görülmüştür. Öğretmen için de yeni bir sunum aracı olarak kullanılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görselleştirilmemiş sadece ses içerikli materyaller mevcut. Çizgi film şeklindeki materyaller daha çok dikkat çekici ve daha etkili olabilmektedir. Bir durumun/öğretimin hikâyeleştirilmesi akılda kalıcılığı arttıracaktır. Dinlemeyi sevmeyen bazı öğrenciler görsel materyaller yoluyla öğrenmeyi daha çekici bulabilir. Her ne kadar bu kadar olumlu özellikten bahsetsek de, ülke şartlarının bu tür bir eğitim materyalini

yaygınlaştıracak altyapısı bulunmamaktadır.

Öğretmenler sosyal alanların sözel ağırlıklı olmasından ötürü örneklendirme ve görselleştirmeye gerek duyduğunu, bu yüzden değerler eğitiminin klasik hikâyeler yerine dijital öykülerle aktarılmasının daha iyi olacağını söylemişlerdir. Çocukların zaten dijital ortamlarla kaynaşmış, bütünleşmiş olmasından ötürü çizgi filmler reklamlar gibi hareketli medyalara maruz kalmaları münasebetiyle çağımızda bu tarz materyallerin bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu materyallerin sosyal alanlarda da kullanımının teknolojinin verimli kullanımına örnek teşkil edeceğini ifade etmişlerdir. Türkçe, din kültürü, sosyal bilgiler gibi derslerde dijital öykülerin kullanılmasının çok uygun olduğu konuların var olduğunu söylemişlerdir.

Değerler eğitimi soyut bir öğrenme alanı olduğu için böylesi dijital hikâyelerin kullanılmasının öğrencileri gerçek hayatın içine çekeceğini, elektronik bir çağda yaşadığımız için özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda görsel video şeklinde olmasının daha ilgi çekici olacağını, ayrıca FATİH projesinin teknolojik alt yapısıyla desteklenirse etkisinin artacağını söylemişlerdir. Böylece hem yüz yüze hem de dijital ortamda materyal çeşitliliği artacak, konular okul dışında da pekiştirilebilecektir.

Ayrıca dinlemekten sıkılan öğrenciler için göze hitap eden hareketli videoların bir alternatif olacağı, çocukların afiş ve pano gibi durağan etkinliklere çok ilgi göstermediğinden ötürü, dijital öykülerin değerler eğitimi konusunda farklılık oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Bu yüzden değerler eğitimi açısından dijital öykülerin, hem göze hem kulağa hem de duygulara hitap edebilecek yeni bir materyal olarak desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler dijital öykülerin sadece değerler eğitiminde değil diğer branşlarda da yer aldığını, imkânları olsa elbette uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Hatta bazıları nasıl yapıldığını bilseler kendilerinin de bu gibi dijital öykü materyalleri oluşturup kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bazı rehberlik seminerlerinde bağımlılık, kaygı gibi konuların sunumunda yenilikçi ve kullanılabilir bir yöntem olduğu söylenmiştir. Böylece daha zevkli bir ders süreci geçirileceği ifade edilmiştir. Bununla beraber eldeki teknolojik bilgi ve imkân sınırlılıkları bu gibi uygulamaların sık kullanılmasının engellemektedir. Eğer ki şartlar sağlanırsa öğretimsel mesajın aktarılma süresinin kısılacağı söylenmiştir.

Öğretmenler genel olarak dijital öykülerin değerler eğitiminde kullanılmasının büyük ölçüde işe yarayacağını fakat tek başına yeterli olmayacağını belirtmektedir. Öğretmenin sınıfı hazırlaması, dijital öykülerle beraber dersi zenginleştirecek çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılarak işlenmesinin, öğretmen veya öğrencilerin kendi çevresinden vereceği örneklerle ilişkilendirmesinin verimi arttıracığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, “dijital materyalin daha etkili olduğunu savunanlar” ve “ikisinin bir arada daha etkili olacağını savunanlar” olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Dijital materyalleri savunanlar izletilen videoların hem görsel hem anlatım içermesi dolayısıyla hem göze hem kulağa hitap etmesinin daha kalıcı öğrenme sağladığını iddia etmişlerdir. İkisinin birden kullanılmasının daha etkili olacağı fikrini savunanlar ise teori ve görselliğin birlikte desteklenmesinin daha gerçekçi olduğunu, bunların birbirinden ayıramayacağını yani sadece birine odaklanmanın yanlış olacağını belirtmişlerdir. Bir öğretmen de dijital öykülerin hikâye tahtalarının basılı materyal olarak ayın değerini işlemek üzere kullanılabileceğini önermiştir.

Öğretmenler istisnasız olarak değer içeren öğretimsel mesajların bir senaryo ya da hikâye içinde verilmesini destekleyen yanıtlar vermişlerdir. 5. sınıf evreni için doğrudan aktarılan mesajın öğüt verir gibi olduğu için akılda kalmadığını, senaryo içindeki gizil mesajın daha etkili olacağını; bunun da daha hızlı davranış değişikliklerine yol açacağını düşündüklerini beyan etmişlerdir. Bir öğretmen ise kendi derslerinde yer verdiği uygulamalarda öğrencilerin senaryo içinde bizzat rol almasının öğrenci motivasyonuna büyük katkı sağladığını tespit ettiğini bildirmiştir.

Öğretmenler dijital öyküleri kendi derslerinde kullanmak isteyeceklerine yönelik çok olumlu tepkiler göstermişlerdir. Bir öğretmen benzer bir uygulamayı önceden gerçekleştirdiğini ve öğrencilerin ilgisini çok çektiğini, akılda kalıcılık açısından daha güçlü bir medya aracı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise kullanmayı çok isteyeceklerini, yeterli imkânları olması dâhilinde kendilerinin de dijital öyküler oluşturarak derslerinde alternatif birer kaynak olarak kullanabileceklerini, ayrıca dijital öykülerin sayısal dersler için de zevkli olabileceğini ifade etmişlerdir.

Hazırlanan dijital öyküler, öğretmenlerce soyut işlemler dönemine henüz tam girememiş olan 5. Sınıf öğrencisi seviyesine uygun bulunmuştur. Aktarılmak istenen

öğretimin, öğrencilerin yaş seviyesine uygun biçimde somutlaştırıldığı görüşünde birleşmiştir. Ancak hoşgörü teması üzerine hazırlanan dijital öykülerden bir tanesi iki öğretmen tarafından yaş grubuna göre ağır bulunmuştur. Bir öğretmen de verilmek istenen mesajın dijital öykülerin sonunda vurgulanabileceğini önermiştir.

Birçok öğretmen dijital öykülerin farklı yöntem ve tekniklerle de mümkün mertebe desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Örnek olarak da tamamlanmamış öykülerin sınıfta sonuçlandırılması, dijital öyküleri öğrencilere izletirken belirli yerlerde durdurup hayal güçlerini harekete geçirecek açık uçlu sorular ile videodaki olay hakkında tahmin, görüş ve yorumlarının alınmasını göstermişlerdir. Örnek olay incelemesi yoluyla, öğrenciyi çalışmanın içine dahil edecek ve empati geliştirmesi beklenen etkinlikler düzenlenmesi, daha sonra videoya kalınan yerden devam edilerek, izledikten sonra sorular sorulup cevaplar istenilmesi önerilmiştir. Bir öğretmen çeşitli olaylar üzerinden yapılacak farklı seçimlere göre değişik sonlar hazırlanabileceğini eklemiştir. Öğrencilerin hikâyedeki rollere atanarak kendilerine sorular yöneltilebileceği söylenmiştir. Öğrencilere konu ile ilgili kendi tecrübeleri sorulması tavsiye edilmiş, sonuç olarak “hikâyeyi aktarmaktan” ziyade çeşitli teknikler kullanılarak “hikâyeyi işlemenin” önemi ve gerekliliğine yönelik vurguda bulunmuşlardır.

Bir diğer öğretmen, dijital öykülerin hem görsel hem işitsel medya ihtiva etmesi sebebiyle engellilerin eğitimi için de kullanılabilmesi sonucunu çıkarmıştır. Dijital öykülemenin, görme engelliler için işitsel içeriğinin, işitme engelliler içinse görsel içeriğinin eğitsel bir mesaj taşımaya müsait bir sunum aracı olarak geliştirilmeye elverişli olduğuna değinmiştir.

Diğer yandan ülkemizin eğitim kurumlarının bu tarz bir eğitim materyalini yaygın kullanmaya dönük altyapısının (bilgisayar, internet, ses sistemi, projeksiyon) yetersiz olduğu ve kullanmak isteseler bile çeşitli imkansızlıklarla karşılaşacaklarını belirtmişlerdir.

5.2.1.1. Dijital Öykülemenin Değerler Eğitimi Üzerinde Anlamlı Fark Oluşturmama Sebepleri Üzerine Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bazı durumlarda anlamlı fark çıkmamasının sebebi olarak, çocukların bunu bir ders etkinliği olarak değil de, sadece bir hikâyeye olarak izlemiş olabileceğini sebeplerden biri olarak göstermişlerdir. Bilişim dersi saatlerinde izlenmiş olmasının da bir yan etkisi olarak ilgili bir ders içerisinde izletilmemiş olmasından ötürü ölçülen başarıyı etkileme olasılığından söz edildi. Ayrıca dijital öykülerin bilgisayar laboratuvarında izlenmiş olması öğrencilerin daima bilgisayarları kullanmak istemesine ve dikkat dağınıklığına yol açmış olabileceği söylendi. Bir diğer ihtimal olarak sadece eğlence amaçlı izlenmiş olması belirtildi.

Birkaç öğrencinin hazırlanan dijital öykülerin çocuksu olduğuna ilişkin eleştirisine yönelik olarak öğretmenler, 4+4+4 eğitim sisteminin 5. Sınıf öğrencilerini kendilerini büyümüş gibi hissettirdiğini fakat buna karşın hala küçük olduklarını belirtmişlerdir. Verilen cevapların öğrencinin zihniyetine karakterine ve yetişme tarzına göre değişebileceği; fakat büyük çoğunluk olumlu tepkiler vermişse uygulamakta bir mahsur olmadığını, zaten bu konularda yeterli çeşitlilikte materyal bulunamadığı için dijital öykülerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sağlayacak materyaller olduğunu söylemişlerdir.

5.2.2. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler %88 oranında videoları başkalarına tavsiye edeceklerini, %3 oranında kısmen tavsiye edeceklerini, %9 oranında ise beğenmediklerini ve tavsiye etmediklerini belirtmişlerdir. Buradan öğrencilerin genel anlamda dijital öykülemeye olumlu tepkiler geliştirdikleri sonucuna varılabilir.

Videoların faydalı olup olmadığına yönelik sorduğumuz açık uçlu soruya %81,4 oranında faydalı olduğu, %15 civarında faydalı olmadığı, %3,6 oranında kısmen faydalı olduğuna dair görüş beyan etmişlerdir. Buradan öğrencilerin genel olarak dijital öykülerden faydalandıklarını düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilere akıllarında kalan noktalar sorulduğunda %81 oranında beklenen ve istenen yanıtlar verilmiş olup, %9 oranında akıllarında kalan bir şeyin olmadığı yanıtını vermişlerdir. Kalan %10 ise bu bölümü cevaplamamışlardır. Buradan öğrencilerin

çoğunluğunun dijital öyküler yoluyla aktarılan değer konusunu beklenen şekilde yansıttıkları sonucu çıkartılabilir.

5.3. Tartışma

Bouchard (2002), Hunter ve Eder (2010) , yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin kendi değer ölçütlerini kendi yaşantıları yoluyla yapılandırıldığını söylemiş olması, bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin nitel cevaplarında karşılık bulmuştur. Öğretmenler kendi geçmiş ders tecrübelerinden, öğrenciler ise bazı cevaplarda yaşantılarından parçalar aktarmışlardır. Ayrıca bazı öğrencilerin dijital öyküleri sevme sebebi olarak hikâyeler içerisinde arabalar ve çikolata gibi kendi hayatlarının ilgi çekici bir parçasının bulunduğunu belirtmiş olmaları, Rahim ve Rahiem (2012) tarafından belirtilen öğretmenin çocukların yaşantıları ile hikâyeler arasında bağ kurması gerektiği fikriyle doğrudan ilişkilidir.

Öğrencilerin çizgi filme benzettikleri dijital öyküleri yüksek oranda beğendiklerini belirtmiş olmaları, Hwa (2007) tarafından zikredilen çoklu ortamların değerler eğitime entegre edilmesi fikri için önemli bir bulgudur.

Öğrencilerden alınan nitel verilerde az sayıda öğrencinin hikâyeleri anlamadıklarını belirtmeleri, Narvaez (2002)'in çalışmasını desteklese dahi, öğrenciler verdikleri cevaplar %80'in üzerinde yüksek bir oranla uygulama sonrasında kendilerinden beklenen doğrultuda gerçekleşmiştir. Bu da yine Narvaez (2002) tarafından elde edilen sonuçlara ters düşmektedir.

Öğrenciler tarafından sorulara verilen bazı cevaplar dikkat çekicidir. Birkaç cevapta öğrenciler, dijital öykülerde geçen davranışları ait oldukları değerlere göre kategorize etmekte kavram yanılgısı yaşamıştır. 292 ve 430 numaralı öğrenciler soru 3.'e verdikleri yanıtlarda misafirperverlik ile ilgili bir hikâyeyi hoşgörü olarak nitelendirmiştir. 585 numaralı öğrenci ise soru 4.'e verdiği cevapla içinde merhamet değeri barındırmamasına rağmen videolardan elde ettiği kazanım olarak “merhamet” cevabı vermiştir. Bunların yanı sıra 129 numaralı öğrencinin soru 3.'e verdiği cevapta bazı dijital öykülerin mesajının anlaşılmadığı belirtilirken, örneğin 147 numaralı öğrencinin aynı soruya verdiği cevap gayet nizami ve istenen şekildedir. Bu durum Narvaez (2002) tarafından da, öğrencilerin verilmek istenen mesajı algulamalarının bazı değişkenlere bağlı olduğu şeklinde dile getirilmiştir. Ayrıca milli değerlerimizden olan

misafirperverlik hikâyelerine atfen verilen bazı cevaplarda dijital öykülerde geçen Türklerin turistlere karşı, Türk askerinin de düşmanlarına karşı bile misafirperver davranması 361, 59, 18, 66, 419, 39 numaralı öğrencilerin cevaplarında milli ifadelerle yer bulmuştur. Raven ve O'Donnell (2010) tarafından da ifade edildiği gibi milli onur ve kimliğin ifade edilmesi adına önemli örnekler teşkil etmiştir. Diğer yandan içerisinde çikolata geçen bir hikâye ile ilgili olarak 182 numaralı öğrencinin 3. soruya olumlu yorum yapmasına sebep olarak “çünkü çikolatayı çok severim.” 447 numaralı öğrencinin de 4. soruya “Hayatımıza uyumlu olmasını sevdim” ifadesini kullanması öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişki kuran dijital öykülere daha olumlu tepkiler verebileceğini göstermektedir. 39 numaralı öğrenci 4. soruya “en çok hikâye şeklinde olmasını sevdim” şeklinde bir yanıt vermiş olması kuramsal çerçevede belirtilen birçok madde açısından bu çalışma için önemli bir veridir. 370, 211, 197, 128 ve 18 numaralı öğrenciler de dijital öykülerin kendi davranışları üzerinde çeşitli değişiklikler sağladığını beyan etmişlerdir.

Çalışmada elde ettiğimiz verilerde görüleceği üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu bu süreçten memnun kaldıklarını gösteren ifadeler kullanmışlardır. Bu sonuç Adeyemi (2012)'nin çalışmasında belirttiği üzere doğru kullanıldığı takdirde hikâye tabanlı eğitimlerin ilgi çekeceği görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca çalışmaya katılan bazı öğrencilerin, hikâyelerin kendi üzerlerinde meydana getirdiği olumlu etkilere yer vermeleri, Leming (2000)'in ifade ettiği, edebiyat temelli programların olumlu bilişsel çıktılar kazandıracağı savı ile örtüşmektedir.

Sadık (2008), Dogan ve Robin (2008) tarafından tespit edilen sonuçlara benzer olarak, bu çalışmada da beş farklı branştan öğretmenle görüşülmüş her bir öğretmen istisnasız olarak bu yöntemi kendi derslerinde de uygulamak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler “keşke uygulama imkânımız olsa” ya da “keşke kendimiz de hazırlayabilsek” şeklindeki ifadelerle yeterli imkân, teknik bilgi ve becerilerinin bulunmadığına işaret etmişlerdir.

Çalışmada görüşülen öğretmenlerin farklı branşlardan olması, bununla beraber hepsinin dijital öykülemeyi destekleyeceğini belirtmesi, dijital öykülemenin zengin bir çeşitlilik ve içeriği kapsama potansiyeli bulunan bir medya aracı olduğunu göstermektedir. Bu noktada Yuksel, Robin, McNeil (2011), Coleborne ve Bliss (2011),

Kawther ve Nagla (2014) tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde anadil, yabancı dil, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, tarih, sanat, iletişim, sağlık bilimleri ve teknoloji okuryazarlığı konularının dijital öyküler yoluyla işlendiği ve olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Burada önem arz eden bir başka nokta ise bu derslerin sayısal ya da sözel alan ayırt edilmeksizin, hepsine dijital öyküleme yoluyla teknolojinin entegre edebileceği çıkarımıdır. Hatta Yüksel (2011) bu yöntemin okul öncesi eğitiminde bile kullanılabilirliği sonucuna ulaşmıştır. Değerler eğitiminin de bu yenilikçi, motivasyon artırıcı, 21. yüzyıl becerilerine hitap eden, paylaşımı kolay (Coutinho,2010; Raven ve O'Donnel, 2010; Demirer, 2013; Karakoyun, 2014) medya ürünü ile desteklenmesi ders materyali çeşitliliğini arttırmak açısından önemlidir.

5.4. Öneriler

- Öğretmenlerin yorumlarından yola çıkarak, okul ve öğretmenlere dijital öykü oluşturup sunabilecek yeterli bilgi aktarımı ve olanaklar sunulmalıdır.
- Okullarımızda yeterli teknik teçhizatın bulunmaması hususunda, sınıf ortamlarının özellikle projeksiyon, etkileşimli tahta ve ses sistemi gibi eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir.
- Durağan afişler panolar yerine çağımız öğrencilerinin ilgisini çekmek üzere dijital öyküler değerler eğitimi de dâhil olmak üzere, diğer derslerde de kullanılabilir bir materyal olarak göz önünde bulundurulmalıdır.
- Dijital öykülerin oluşturulma sürecinin zor olmaması, FATİH projesi kapsamında bu tip uygulamalar yapılmasını mümkün kılmaktadır. Ders içerikleri ve kaynakları hareketli ve ilgi çekici medya araçları ile zenginleştirilmelidir.
- Dijital öyküler yoluyla işlenen bir ders, çağımızın öğrencileri için, özellikle de dinleme problemi yaşayanlara yönelik alternatif bir araç olarak kullanılabilir.
- Somutlaştırılması güç konular, dijital öykülerle gözle görülür hale getirilerek, özellikle somut işlemler dönemi içerisindeki öğrencilerin konuları anlamalarında yardımcı olabilir.
- Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerde, değerler eğitimi konularında dijital öyküler kullanılmalıdır.

- Değerlerin öğretiminde mümkün mertebe öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilişkilendirebilecekleri uygulamalar seçilmelidir.
- Değerlerin öğretiminde sadece öykü ve dijital öykü ile sınırlı kalmayıp diğer öğretim yöntem, teknik ve materyalleri ile de desteklenmeye devam edilmelidir.
- Dijital öykü temelli bir dersi daha zengin kılmak için kullanılacak etkinlikler arasında öykü tamamlama, akışı durdurup açık uçlu sorular sorma, örnek olay inceleme yöntemi ile ikilem durumlarında öğrencilerin empati kurmalarını tetikleme, seçimlere göre farklı sonlara ulaştırma, rol oynama gibi teknikler önerilebilir. Dijital öyküler çeşitli öğretim yöntemleri temelinde işlenmemesi, öğrencilerin bunu bir ders etkinliği olarak algılamayıp ilgi göstermemesine neden olabilir.
- Engellilerin eğitiminde dijital öykülerin kullanılması konusunda deneysel çalışmalar yapılabilir. Görme engelliler için işitsel, işitsel engelliler için görsel olarak faydalanılabilir.
- Uygulama verileri sadece dört değer üzerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla eğitim programının kapsadığı diğer değerler de dijital öykülerle desteklenerek çeşitli bilimsel araştırma süreçlerinden geçirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2011). İlköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerler. 20. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.*
- Adeyemi, M. B. (2012). Teaching Traditional Values in the Social Studies Classroom through Storytelling. *International Journal of Learning and Development*, 2(1), Pages-18.
- Aktepe, V. ve Selma, Y. E. L. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3).
- Alcantud Díaz, M. (2013). Fighting the Myths and Misconceptions on Evil Stepmothers: Long Life Learning by Means of Digital Storytelling. *E-TEALS*, 2013, num. 4, p. 1-18.
- Althof, W. and Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Anderson, K. (2010). Storytelling. *Rutgers University Community Repository*. DOI: <http://dx.doi.org/doi:10.7282/T35T3HSK>
- Arkonaç, S. (1993). *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*. Alfa.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. Z. (2014). *Empati - Değer Sandığı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. Z. ve Gurler, S. A. (2012). Okulda Değerler Eğitimi, Yöntemler, Etkinlikler Kaynaklar. *Ankara: Nobel Akademik Publishing*.
- Bai, H. and Cohen, A. (2014). Zen and the Art of Storytelling. *Studies in Philosophy and Education*, 33(6), 597-608.

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39).
- Benett, E. (2012). Storytelling and the Moral Tradition: An Examination of the Pedagogy of Storytelling for Moral Enculturation. <https://www.interdisciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2012/04/bennettpaper.pdf> (7 Mayıs 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Berthelot, D. (1996). The value of story sharing, <http://drdollyb.com/drdolly/story.htm> (15 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Best, R. (2011). Transforming tales. How stories can change people. *Pastoral Care in Education*, 29(3), 222-225.
- Bettelheim, B. (2010). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage.
- Bilgin, N. (1995). Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar. *Sistem Yayıncılık, İstanbul*.
- Boase, C. (2008). Digital storytelling for reflection and engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling. *Centre for Active Learning and Department of Education, University of Gloucestershire*.
- Booth, W. C. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Univ of California Press.
- Bouchard, N. (2002). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, 31(4), 407-422.
- Bowman, A. (1995). Teaching ethics: Telling stories. *Nurse Education Today*, 15(1), 33-38.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi. *Pegem Yayınları, Ankara*.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). Sosyal bilimler için istatistik. *Pegem Yayıncılık, Ankara*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cates, A. L. (2008). The" Kaleidoscope of Life": Story as Vital for Values Education. *Christian Perspectives in Education*, 2(1), 1.
- CEO Forum on Education and Technology. (2001). Key building blocks for student achievement in the 21st century: Assessment, alignment, accountability, access, analysis. Washington, D.C. <http://www.cckln.edu.hk/libweb/Search%20Subject/All%20teachers/21st%20century%20learning/sch%20technology%20report.pdf> (12 Temmuz 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Clarke, R. and Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1474022210374223.
- Cole, G. K., Street, K. E. and Felt, L. J. (2013). Storytelling in the digital age: Engaging learners for cognitive and affective gains. *International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 8(6), 113-119.
- Coleborne, C. and Bliss, E. (2011). Emotions, digital tools and public histories: Digital storytelling using Windows Movie Maker in the history tertiary classroom. *History Compass*, 9(9), 674-685.
- Conle, C. and Boone, M. (2008). Local heroes, narrative worlds and the imagination: The making of a moral curriculum through experiential narratives. *Curriculum Inquiry*, 38(1), 7-37.
- Conrad, S. (2013). Documenting local history: a case study in digital storytelling. *Library Review*, 62(8/9), 459-471.
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a Strategy for Integrating Technologies into the Curriculum: An Empirical Study with Post-Graduate Teachers. In C. Maddux; D.

- Gibson & B. Dodge (Eds.). *Research Highlights in Technology and Teacher Education 2010*. (pp. 87-97)
- Çoklar, A. N. (2010).. Ailede Dönüşümler. *H.F. Odabaşı (Ed.), Bilgi ve İletişim teknolojileri ışığında dönüşümler içinde 185-208*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin
- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sinanması. *Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- Dogan, B. (2007). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *Thesis (Ed. D.)--University of Houston, 2007*. <http://library.uh.edu/record=b3877920~S11>
- Dogan, B. and Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2008, No. 1), 902-907*.
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi “Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. *Ankara: Pegem-A Yayıncılık*.
- Doyle, D. P. (1997). Education and character: A conservative view. *Phi Delta Kappan, 440-443*.
- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I. and Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Journal of Educational Technology & Society, 15(4), 225-237*.
- Ergün, M. (2010). Estetik (Sanat Felsefesi). *Felsefeye Giriş (Estetik), 1-1*.
- Erişti, B. (2010). Eğitimde dönüşümler. *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler. H.F. Odabaşı (Ed.), Bilgi ve İletişim teknolojileri ışığında*

dönüşümler içinde 1-18). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

- Farmer, L. (2004). Using technology for storytelling: Tools for children. *New review of children's literature and librarianship*, 10(2), 155-168.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Gachago, D., Condy, J., Ivala, E. and Chigona, A. (2014). 'All stories bring hope because stories bring awareness': students' perceptions of digital storytelling for social justice education. *South African Journal of Education*, 34(4), 1-12.
- Gergen, K. J. (2005). Narrative, moral identity, and historical consciousness. *Narration, identity and historical consciousness*, 99-119.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam. *Nobel Yayın, Ankara.*
- Gobel, S., Salvatore, L. and Konrad, R. (2008, November). StoryTec: A digital storytelling platform for the authoring and experiencing of interactive and non-linear stories. In *Automated solutions for Cross Media Content and Multi-channel Distribution, 2008. AXMEDIS'08. International Conference on* (pp. 103-110). Ieee.
- Gregori Signes, C. and Pennock Speck, B. (2013). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, 2013, num. 22, p. 1-8.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *PORTA LINGUARUM*, 237, 250.
- Gündüz, M. (2015). The Opinions of Primary School Teachers on How to Teach Values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3).
- Güngör, E. (1998). Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar–Ahlâk Psikolojisi. *Ahlâkî Değerler ve Ahlâkî Gelişme, İstanbul: Ötüken Neşriyat.*
- Haydon, G. (1999). 15. The Moral Development of Society. *Journal of Philosophy of*

Education, 33(1), 145-152.

Hensel, W. A. and Rasco, T. L. (1992). Storytelling as a method for teaching values and attitudes. *Academic medicine*, 67(8), 500-4.

Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.

Hunter, C. and Eder, D. (2010). The role of storytelling in understanding children's moral/ethic decision-making. *Multicultural Perspectives*, 12(4), 223-228.

Hur, J. W. and Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338.

Hwa, S. P. (2007) Integrating Multimedia Technology into Moral Education.

Izgar, Gökhan (2013). İlköretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum Ve Davranışlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.*

İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, 132-142.

İşcan, C. D. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. *Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.*

Jakes, D. (2006). Standards-proof your digital storytelling efforts. *TechLearning*, March 2006.

Jakes, D. S. and Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling.

- John, E. P. S. (1918). *Stories and Story-telling in Moral and Religious Education*.
https://web.archive.org/web/*/http://www.netwalk.com/~glennk/other.htm (19 Nisan 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Joseph Joubert. (n.d.). Wikiquote'tan 9 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.
https://en.wikiquote.org/wiki/Talk:Joseph_Joubert .
- Judge, S., Puckett, K and Cabuk, B. (2004). Digital Equity: New Findings from the Early Childhood Longitudinal Study*. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383-396.
- Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.
- Katılmış, A. ve Ekşi, H. (2011). Değerler eğitimi yaklaşımları. *DİB Dergisi*, 245, 11-15.
- Kawther, K. and Nagla, E. (2014). Effects Of Electronically Supported Animated Stories On Education And Educational Values For Orphans In The Eastern Province (Saudi Arabia). *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 14(2).
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. *Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Kilpatrick, W. (1993). *Why Johnny can't tell right from wrong: And what we can do about it*. Simon and Schuster.
- Koh, C. (2009). Assessing students' moral development and motivation in moral education.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Velî Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma*

Dergisi, (55).

Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Kurt, A. A. (2010). Okuryazarlıkta dönüşümler. *H.F. Odabaşı (Ed.), Bilgi ve İletişim teknolojileri ışığında dönüşümler içinde 81-102*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Leming, J. S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29(4), 413-427.

Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V. and Martin, C. (2003). enGauge 21st century skills—Literacy in the digital age.

Lewis, C. S. (n.d.). Quotationspage.com'dan 9 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir. (<http://www.quotationspage.com/quote/37802.html>)

Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.

Linde, G. R. (2003). The Meaning of a Teacher Education Reform: National storytelling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 109-122.

Lowenthal, P. R. and Dunlap, J. C. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 70-72.

Martin, M. (2007). Ethics education: The cornerstone of foundational behaviors of professional practice. *Athletic Therapy Today*.

Mason, R. O. (1986). Four ethical issues of the information age. *Mis Quarterly*, 5-12.

McCrary, J. H. (1999). Children's Heroes and Heroines: Developing Values Manifested through Artwork.

Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.

MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5 Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- MEB. (2011) .Değerler Eğitimi Yönergesi. Eylül 2011. (mebk12.meb.gov.tr.)
- Memişoğlu, H. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 6(3), 405-425.
- Mukti, N. A. and Hwa, S. P. (2004). Malaysian perspective: Designing interactive multimedia learning environment for moral values education. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(4), 143-152.
- Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character?. *Educational Psychology Review*, 14(2), 155-171.
- Nordengren, F. (1999). Multimedia, Photojournalism and the Web. <https://web.archive.org/web/20050209032012/http://contentious.com/articles/V2/2-2/qa2-2.html#goal> (21 Temmuz 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Okin, S. M. and Reich, R. (1999). Families and schools as compensating agents in moral development for a multicultural society. *Journal of moral education*, 28(3), 283-298.
- Oppermann, M. (2008). Digital Storytelling and American Studies Critical trajectories from the emotional to the epistemological. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 171-187.
- Osler, A. and Zhu, J. (2011). Narratives in teaching and research for justice and human rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(3), 223-235.
- Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ*.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.

- Partnership for 21st Century Skills. (2004). Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*,9(5), 1-6.
- Rabin, C. and Smith, G. (2013). Teaching care ethics: conceptual understandings and stories for learning. *Journal of Moral Education*, 42(2), 164-176.
- Rahim, H. and Rahiem, M. D. H. (2012). The Use of Stories as Moral Education for Young Children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 454.
- Raven, J. and O'Donnell, K. (2010). Using digital storytelling to build a sense of national identity amongst Emirati students. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(3), 201-217.
- Robb, B. (1998). What is values Education-and so what. *The Journal of Values Education*, 1, 1-11.
- Roberts, R. (2012). Narrative ethics. *Philosophy Compass*, 7(3), 174-182.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2006, No. 1, pp. 709-716).
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Roush, W. (2006). Yahoo's Web 2.0 overhaul. *Technology Review*. <http://www.technologyreview.com/news/405842/yahoos-web-20-overhaul/> (2 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.

- Sahin, M. C. (2009). Instructional design principles for 21st century learning skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1464-1468.
- Samur, A. Ö. (2011). Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.*
- Sanchez, T. (2005). The story of the Boston massacre: A storytelling opportunity for character education. *The Social Studies*, 96(6), 265-269.
- Sanchez, T. R. (1998a). Using Stories about Heroes To Teach Values. ERIC Digest.
- Sanchez, T. R. (1998b). Heroes, Values, and Transcending Time: Using Trade Books To Teach Values.
- Sanchez, T. R. (2006). Harry Truman and the atomic bomb: an excursion into character education through storytelling. *American Secondary Education*, 58-65.
- Sanchez, T. R. and Stewart, V. (2006). The remarkable Abigail: Story-telling for character education. *The High School Journal*, 89(4), 14-21.
- Sanchez, T., Zam, G. and Lambert, J. (2009). Story-telling as an effective strategy in teaching character education in middle grade social studies. *Journal for the liberal arts and sciences*, 13(2).
- Sandlos, J. (1998). The storied curriculum: Oral narrative, ethics, and environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 30(1), 5-9.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.
- Sevinç, M. (2006). Evrensel ve yerel değerlerin eğitime yansımaları. *Küreselleşme, Ahlak ve Değerler İçinde* (S. 205-239). *İstanbul: Litera Yayıncılık.*

- Skinner, E. and Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 8(2).
- Slater, F. (2001). Values and values education in the geography curriculum in relation to concepts of citizenship. *Citizenship through secondary geography*, 42-67.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Suwardy, T., Pan, G. and Seow, P. S. (2013). Using digital storytelling to engage student learning. *Accounting Education*, 22(2), 109-124.
- Şahin, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Şahin, Y.L. ve Kuzu, E.B. (2010). Öğrencilikte dönüşümler. H.F. *Odabaşı (Ed.), Bilgi ve İletişim teknolojileri ışığında dönüşümler içinde 19-39*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Şendağ, S. (2008). Web’de yeni eğilimler: öğrenme ortamlarına entegrasyonu. *Proceedings of 8th International Educational Technology*, 995-1001.
- Talib, S. I. (2004). Narrative Theory. Chapter 13: Narrative and Morality <https://courses.nus.edu.sg/course/ellibst/narrativetheory/chapt13.htm> (13 Kasım 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Tappan, M. B. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160.
- Taşdelen, V. (2015). Oral Tradition and Values Education: A Case Study Dede Korkut Stories. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1).
- TDK. Büyük Türkçe Sözlük. 23 Şubat 2014 tarihinde erişilmiştir. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts

- Tech4Learning Inc. (2007). Digital Storytelling in the Classroom. http://www.tech4learning.com/userfiles/file/pdfs/frames/digital_storytelling/ds_classroom.pdf (26 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir).
- Tercan, İ., Sakarya, S. ve Çoklar, A. N. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İnterneti Ve Arama Motorlarını Kullanım Durumları. *NWSA: Education Sciences*, 7(1), 348-354.
- Thang, S. M., Lin, L. K., Mahmud, N., Ismail, K. and Zabidi, N. A. (2014). Technology integration in the form of digital storytelling: mapping the concerns of four Malaysian ESL instructors. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 311-329.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya. (<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> ; 20 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.)
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Ulusoy, K. (2007). Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Verducci, S. (2014). Introduction: Narratives in Ethics of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 33(6), 575-585.
- Walmsley, C. and Birkbeck, J. (2006). Personal narrative writing: A method of values reflection for BSW students. *Journal of Teaching in Social Work*, 26(1-2), 111-126.
- Welton, A. D. and Mallan, J. T. (1999). Children and Their World. Strategies for Teaching. *H. Mifflin Company, USA.*

- Wilson, J. Q. (1994). Tales of virtue. *Commentary-New York-American Jewish Committee-*, 97, 30-30.
- Woodhouse, J. (2008). Story-telling: A telling approach in healthcare education.
- Xu, Y., Park, H. and Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Journal of educational technology & society*, 14(4), 181-191.
- Yalar, Taha (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme. *Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.*
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O. ve Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 9-151.
- Yeşil, R., ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yuksel, P., Robin, B. and McNeil, S. (2011, March). Educational uses of digital storytelling all around the world. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2011, No. 1, pp. 1264-1271).
- Yüksel, P. (2011). Using Digital Storytelling In Early Childhood Education: A Phenomenological Study Of Teachers' Experiences. *Unpublished Doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.*
- Ziebert, H. G. (2007). Çokkültürlü bir toplumda değerler eğitimi modelleri. *Değerler ve Eğitimi*, 445-466.

EKLER

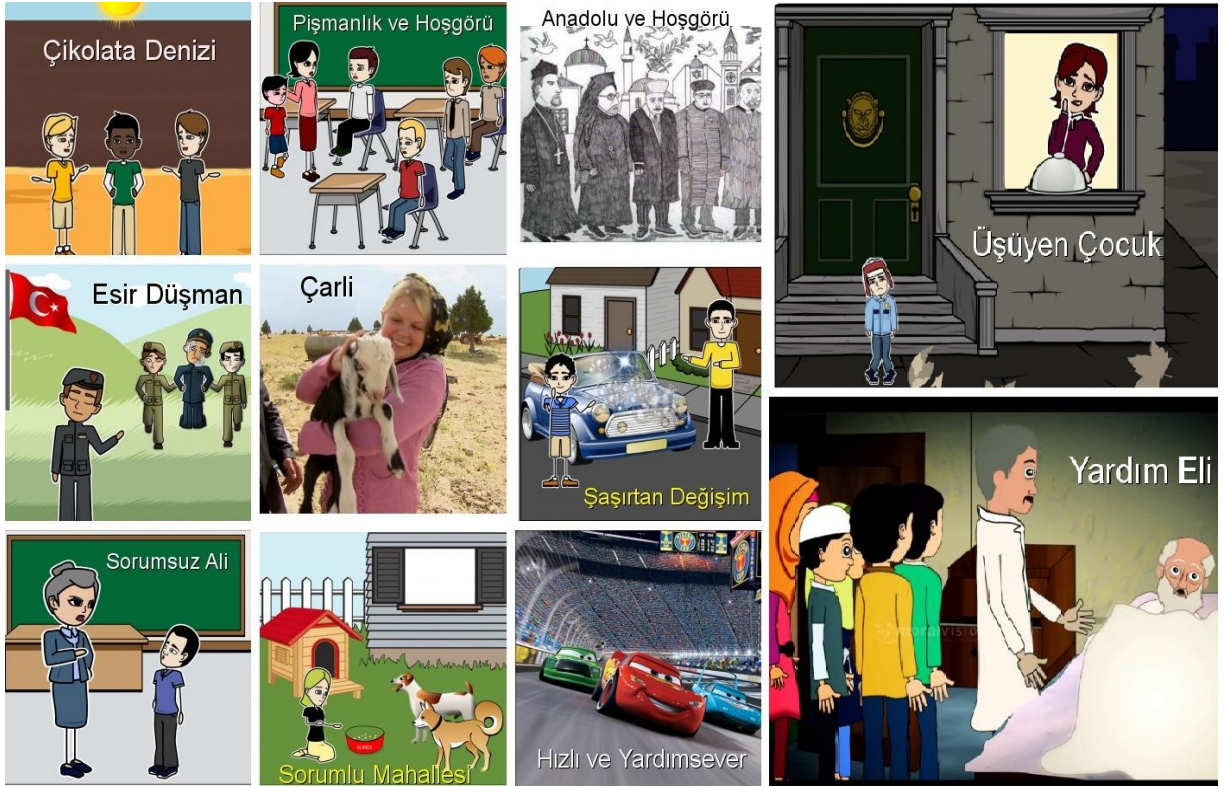
Ek-1 Değerler Eğitimi Ölçeği Ön Test

Okul Adı: İsim:	Sınıf: Soy isim:	Numara: ()Kız ()Erkek			
1. Annenizin Eğitim Durumu: ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite					
2. Babanızın Eğitim Durumu: ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite					
3. Annenizin Mesleği:	4. Babanızın Mesleği:				
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Arkadaşlarımızın yaptıkları hataları hoşgörüyüyle karşılamalıyız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Diğer insanların bizim gibi düşünüp davranmalarını istemeliyiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Herkes dini inançlarında özgürdür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Diğer ulusların gelenek ve göreneklerine saygı göstermek gerekmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Hoşgörülü insan farklı duygu, düşünce ve davranış biçimleri olabileceğini bilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. İnsanlar dini inançlarını açıklamak zorundadırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Yaşlı ve kimsesiz kişileri zaman zaman ziyaret etmeliyiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Zor durumda olan birine yardım etmek kanuni bir vazifedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Yardımlar her zaman maddi olmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Başkalarına yardım etmek bize bir şey kazandırmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Başkalarına yardım eden kişiler, toplumun sevgi ve saygısını kazanırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Karşılığını alamayacağımız yardımlar yapmamalıyız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Sorumluluk duygusu doğuştan gelir, sonradan kazanılmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ailemizle, okulumuzla, toplumsal yaşamımızla ilgili çeşitli sorumluluklarımız vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Görevimizi yerine getirmediğimizde, bu davranışımızdan sorumlu tutulamayız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ailede herkesin üzerine düşen sorumluluklar vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Sorumluluk almak yerine, sorumluluktan kaçmalıyız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Toplumsal yaşamın devamı için, insanların sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Türklerin konukseverliği dünyaca ünlüdür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Yurdumuza gelen turistleri misafir olarak kabul etmemiz gerekmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Evimize gelen konuklara karşı içtenlikle davranmalıyız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Türkler tarih boyunca düşmanlarına asla konuksever davranmamışlardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Her Türk ailesi evine gelen konuğuna saygı ve güler yüz gösterir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Misafirperverlik, Türk ulusunun pek bilinmeyen bir özelliğidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek-2 Değerler Eğitimi Ölçeği Son Test

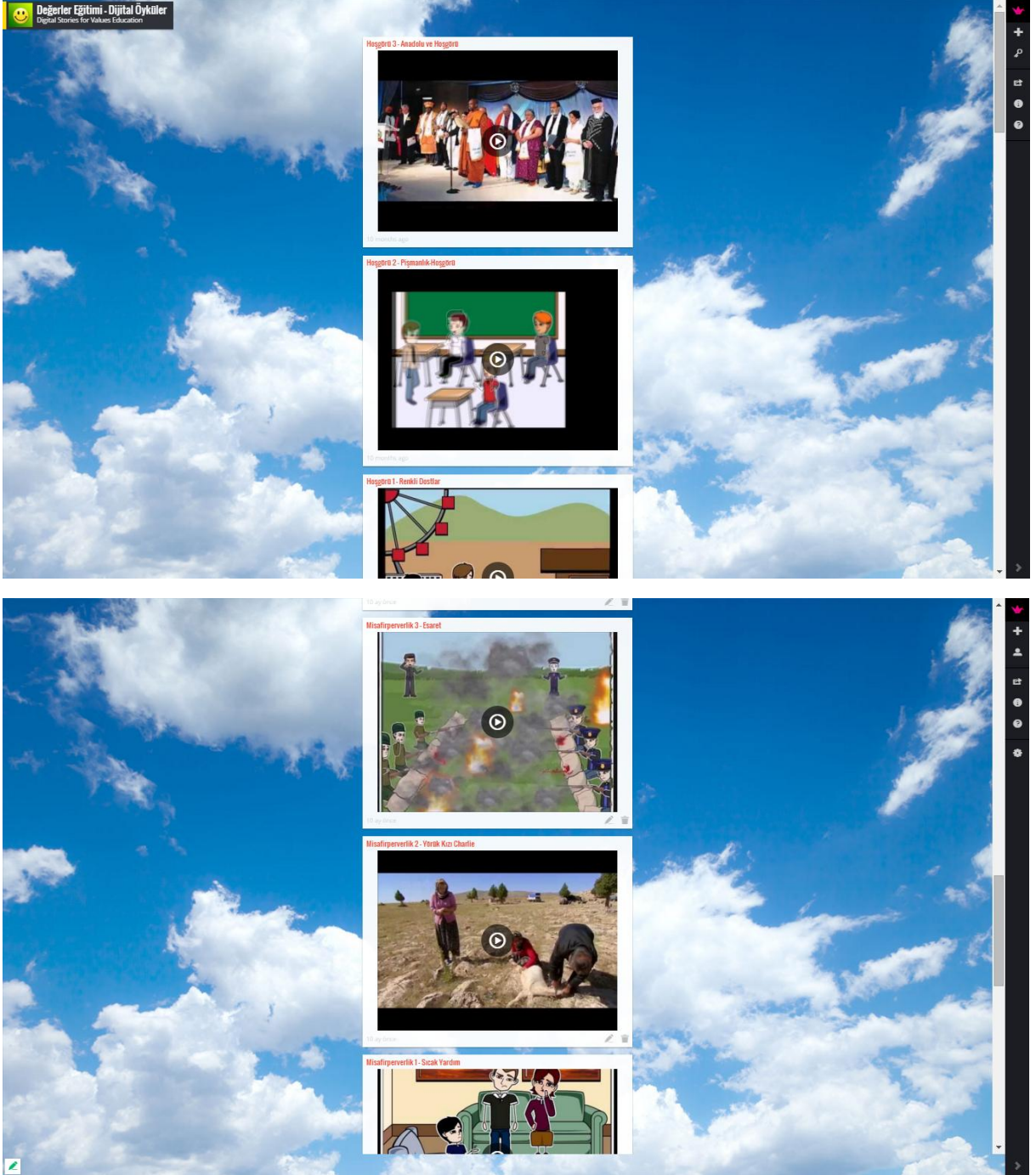
Okul Adı:	Sınıfınız:	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Ad-Soyad:	Numara:					
Kız: <input type="radio"/> Erkek: <input type="radio"/>						
<u>DEĞERLİHİKAYELER.COM SİTESİNDEKİ VİDEOLARI İZLEDİNİZ Mİ?</u>						
Evet: <input type="radio"/> Hayır: <input type="radio"/>						
1. Arkadaşlarımızın yaptıkları hataları hoşgörülle karşılamalıyız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Diğer insanların bizim gibi düşünüp davranmalarını istemeliyiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Herkes dini inançlarında özgürdür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Diğer ulusların gelenek ve göreneklerine saygı göstermek gerekmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Hoşgörülü insan farklı duygu, düşünce ve davranış biçimleri olabileceğini bilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. İnsanlar dini inançlarını açıklamak zorundadırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Yaşlı ve kimsesiz kişileri zaman zaman ziyaret etmeliyiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Zor durumda olan birine yardım etmek kanuni bir vazifedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Yardımlar her zaman maddi olmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Başkalarına yardım etmek bize bir şey kazandırmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Başkalarına yardım eden kişiler, toplumun sevgi ve saygısını kazanırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Karşılığını alamayacağımız yardımlar yapmamalıyız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Sorumluluk duygusu doğuştan gelir, sonradan kazanılmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ailemizle, okulumuzla, toplumsal yaşamımızla ilgili çeşitli sorumluluklarımız vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Görevimizi yerine getirmedeğimizde, bu davranışımızdan sorumlu tutulamayız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ailede herkesin üzerine düşen sorumluluklar vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Sorumluluk almak yerine, sorumluluktan kaçmalıyız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Toplumsal yaşamın devamı için, insanların sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Türklerin konukseverliği dünyaca ünlüdür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Yurdumuza gelen turistleri misafir olarak kabul etmemiz gerekmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Evimize gelen konuklara karşı içtenlikle davranmalıyız.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Türkler tarih boyunca düşmanlarına asla konuksever davranmamışlardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Her Türk ailesi evine gelen konuğuna saygı ve güler yüz gösterir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Misafirperverlik, Türk ulusunun pek bilinmeyen bir özelliğidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek-3 Sadece Deney Grupları için Son Test sonrası Nitel Veri Toplama Formu

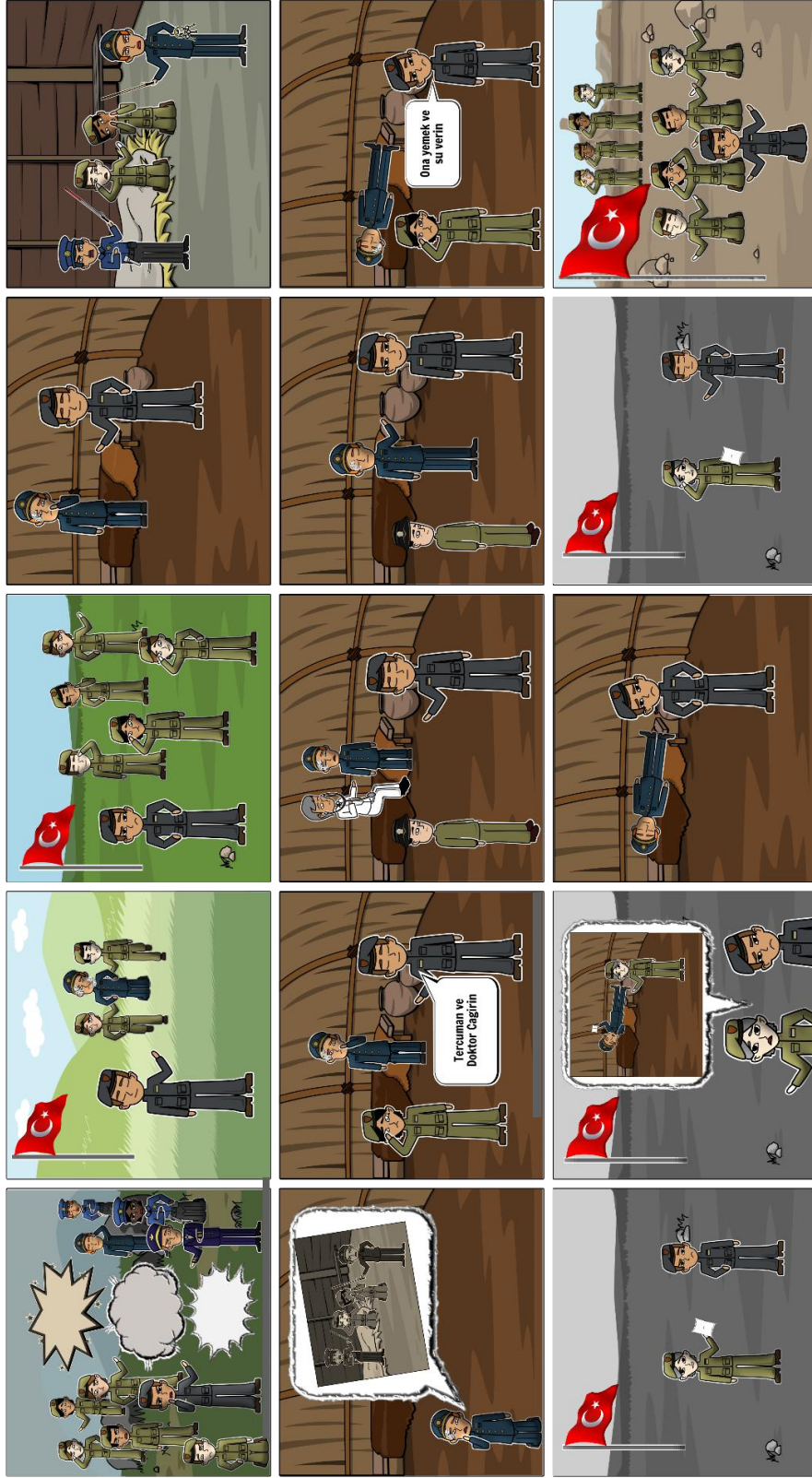


İzlediğiniz videoları 5 üzerinden puanlayınız.	Videoları evde ailenizle izlediniz mi?	Evet () Hayır ()
Videoları başkalarına tavsiye eder misiniz?		
Videoların size faydası oldu mu, olduysa nasıl?		
İzlediğiniz hikayelerden aklınızda kalan noktalar neler?		
Videoların en çok nesini sevdiniz, en çok hangisi etkili oldu?		

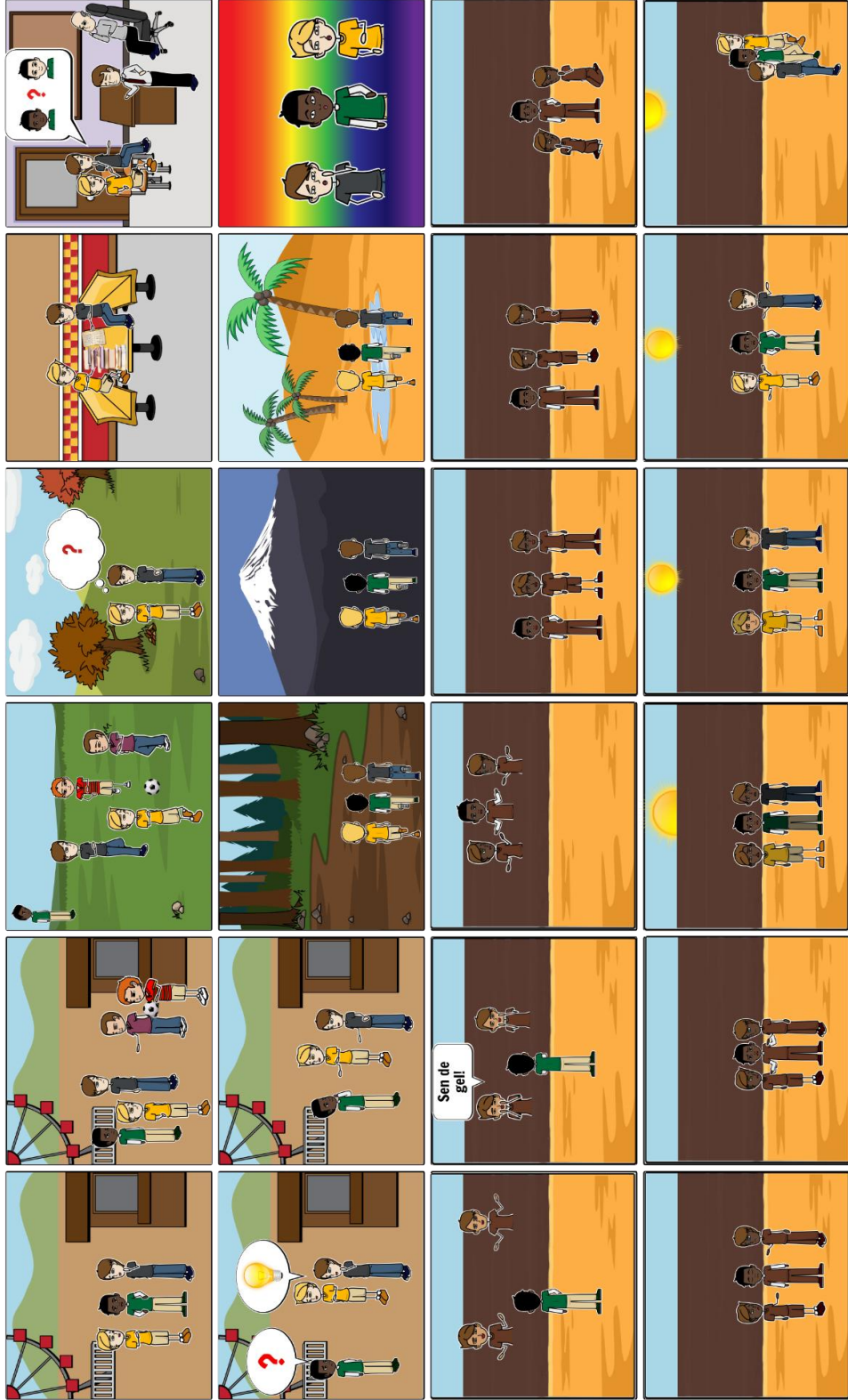
Ek-4 Dijital Öykülerin Yer Aldığı Web Sayfasına Ait Örnek Ekran Görüntüleri
(www.degerlihikeyeler.com ya da www.padlet.com/bote/2)



Ek-5 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Tahtaları (Misafirperverlik-Esir Düşman)



Ek-6 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Tahtaları (Hoşgörü – Çikolata Denizi)



Ek-7 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Tahtaları (Yardımsızlık – Sıcak Yardım)



Ek-8 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Metinleri (Yardımseverlik – Hızlı ve Yardımsever)

Hızlı ve Yardımsever

Haftalardır beklenen müsabakaya dakikalar kalmıştı. Tüm dünya bu yarışa kilitlenmişti. Kim kazanacaktı? Şimşek mi, Kral mı yoksa Kurnaz mı? Altın araba ödülünü almayı kim hak edecekti? Herkes bu soruların cevabını arıyordu. Bu mücadeleyi pistten canlı izlemek isteyen muhteşem bir kalabalık bulunuyordu. Zaten tüm biletler ilk iki saat içerisinde tükenmişti. Büyük bir heyecan ve coşku vardı izleyenler arasında. Tezahüratlar, açılan bayraklar, çalınan kornalar... Her yer rengârenk ve tıklım tıklımdı.

Şimdi dakikalar vardı yarışın başlamasına ve son kontroller yapılıyordu. Telsizlerden şu sesler geliyordu.

- "Şimşek, sol arka tekerleğinin havası inmiş, şişirelim hemen. Başka sıkıntın yok. Virajlarda dikkat et."

- "Kral, depoyu doldurduk. Bu yarış senin için çok önemli, sakın unutma. Tecrübeni konuşur."

Bir ömür vermişti Kral pistlere Bugünün tüm yarışçıları onu izleyerek büyümüşlerdi. Bu onun son yarışıydı. bu yüzden onun için çok önemliydi. Diğer tarafta Kurnaz vardı. Orada da heyecanlı son hazırlıklar yapılıyordu:

- "Kurnaz, tozluklarını silelim, arka camını da temizleyelim. Başka eksik kalmadı bu yarış almadan frene basayım deme."

Tabi kurnaz, ismi gibi de kurnazdı. Kendine oldukça güveniyordu.

Etrafta sadece yarış öncesi telaşın sesleri duyuluyordu. Tüm arabalar heyecanla yarışın başlamasını bekliyordu. Son hazırlıklar da tamamlandı ve bayrakla beraber yarış başladı.

Yarışmaya Kral önde başladı. Şimşek en arkadaydı ve başlangıçta yarışa uyum sağlayamamıştı. Ta ki kontrolünü kaybedip pistten dışarı çıkana dek, Pistten dışarı çıkmasıyla toparlandı ve yüklendi gaza. Yeteneğini kullanıp diğerlerine çoktan yetişmişti. Aradaki mesafeyi de kapatmıştı böylece. Şimşek gaza yüklendi ve bir anda Kurnaz ile aynı hizaya geldi. Kurnaz bu duruma kızmıştı Şimşek'i sıkıştırmaya çalışıyor, ilerlememesine

mani olmak istiyordu. Kral ise en öndeki pozisyonunu korumaktaydı. Ta ki Kurnaz'ın tüm engellemelerine rağmen Şimşek'in ilk sıraya geçmeyi başarmasına kadar... 2 tur daha geçildikten sonra hızını kullanan Şimşek artık açık ara birinciydi.

Artık son tura girilmişti. Görünüşe göre Şimşek büyük bir farkla bitirecekti yarışmayı. Peki son sırada olan Kurnaz, boş durur muydu hiç! Büyük bir hırs bürümüştü içini. Kazanma, birinci olma hırsı... Bunun için her şeyi yapardı. Gözü başka hiçbir şey görmüyordu. Önce önündeki yılların tecrübeli yarışçısı Kral'ı kestirdi gözüne.

"Yarışı senin arkanda bitiremem ihtiyar!" deyip Kral'a arkadan vurmasıyla, onu pistten dışarı fırlatıp yarış dışı etmesi bir oldu. Herkesin sevdiği tecrübe abidesi Kral son yarışının son turunda tekerleri yerden kesilmiş vaziyette havada uçuyor düştüğü yerden tekrar sekerek, taklalar ata ata yuvarlanıyordu. Tüm arabalar şaşkınlıkla izliyordu olan biteni. Kral en sonunda durabilmişti fakat artık bir Hurdaya dönüşmüştü. İzleyenlerin neşesini birden derin bir sessizlik aldı. Herkesin yüreği burkulmuştu, o an Kurnaza öyle büyük öfke duymuşlardı ki fakat yapabilecekleri hiçbir şey yoktu. Yarış devam etmekteydi ve en azından Kurnaz'ın bu mesafeden şimşek'i geçip birinci olması imkânsızdı.

Şimşek yarışmayı bitirmek üzereydi birkaç yüz metre kalmıştı şampiyonluğa. Hakem bitiş bayrağını sallamak için kendisini bekliyordu ki karşısındaki ekranda Kral'ın kaza yaptığını gördü. Bu nasıl olabilirdi... Yıllardır kendisini örnek alarak bu günlere geldiği Kral son yarışını bu halde mi tamamlayacaktı. Yüreği buna dayanmadı, aklına gelen ilk şeyi yaptı ve aniden frene bastı. Durduğu nokta bitiş çizgisinin hemen önüydü. Bir adım daha gitse yarışı bitirerek şampiyon olacaktı. Fakat o gördüğü manzara karşısında yarışı kazanmayı hiç düşünmedi.

Kurnaz ise, Şimşek'in aniden durmasını fırsat bilerek bitiş çizgisini geçti. İstedikini elde etmiş kazanmıştı. Şampiyon olmuştu, Tek başına sevinç gösterileri yapıyordu şimdi. Ama hiçbir araba eşlik etmedi ona, yapayalnız seviniyordu. Pist, suspustu. Çünkü tüm gözler Şimşek'in üzerindeydi, ne yapacaktı acaba. Merakları çok sürmedi Şimşek, yarışmayı düşünmeksizin Kral'a doğru geri geri gitti. Ve onu itelemeye başladı. Gördükleri manzara karşısında tüm arabalar tekrar hareketlendi.

Kral şaşırılmıştı “-Neden yarışı bitirmedin evlat?” dedi.

Şimşek “Bir Kral son yarışı bu şekilde bitirmemeli.” Diye yanıtladı

Kral hüzünle “Fakat şampiyon olmayı sen hak ediyordun.” dedi

Şimşek ise “ödül hiç kimseden daha önemli değil, zaten verdikleri boş bir kupa.” dedi

Gülüştüler. Kral çok duygulandı Şimşek’e teşekkür etti. Böylece Kral ikinci Şimşek ise sonuncu bitirmişti yarışmayı. Şimşek’in bu davranışı, herkese duygu dolu anlar yaşatmıştı. Onlar için yarışma esas şimdi bitmişti. Şimşek gönüllerin şampiyonuydu. Bu her şeyin üstündeydi. Sevinç çılgınlıkları yükseldi dört bir yandan.

Yarışı kazandığı için sevinen Kurnaz ise hiç kimsenin umurunda değildi. Çünkü görünürde o kazanmış olsa da asıl kazanan Şimşek olmuştu. Şimşek, çok istediği altın araba ödülünü kaybetmişti. Ama onun için her şey ödülü kazanmak değildi. O zaten hiçbir karşılık beklemeden yaptığı yardımıyla çok şey kazanmıştı. Herkesin sevgisini, hayranlığını, saygısını kazanmıştı. Yarışmak, her zaman birinci olmak demek değildi...

Ek-9 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Metinleri (Misafirperverlik – Türk Kızı Çarli)

Türk Kızı Çarli

Charlie adında bir İngiliz kız, hayatında yaşadığı bazı can sıkıcı olaylardan dolayı evinden uzaklaşarak biraz değişiklik yapmaya karar verir. Doğayla iç içe bir yaşam sürmek üzere haritaya bakar ve Türkiye'yi seçer. Seçiminin ardından Türkiye'ye gelir. Türkiye'de de göçebe yaşayan bir ailenin yanında 1 ay boyunca misafir olarak kalır.

İlk gün aile ile tanışır. Ayakkabılarını çıkartıp çadıra girer. Türk ailesi ondan kendi yöresel kıyafetlerini giymesini ister. O da bundan çok memnun olur ve kıyafetlerini değiştirir. Akşam olunca da onun için bir yatak hazırlarlar. Birbirlerine hızlıca alışır. Ertesi gün keçileri ve develeri otlatmaya çıkarlar. Süt sağlarlar. Charlie, keçi yavrularından birini çok sever ve ona bir isim verir. Yavru ise hastadır ve hastalığa daha fazla dayanamayarak ölür. Charlie çok üzülmüştür.

Oba gelini Sultan, Charlie'ye börek yapmayı öğretir. Charlie ise yemek yapamadığını, dikiş dikemediğini söyler. Bunun üzerine aralarında tatlı gülüşmeler olur. Sultan ise anlayışla karşılır. Üzülmemesi gerektiğini yaptıkça öğrenebileceğini söyler.

Oba halkı, keçilere çok önem verir. Hatta bir ailenin zenginliğinin keçilerle gösterildiği düşüncesindedirler. O gün misafirlerinin onuruna bir keçi keserler. Böylece misafirlerine verdikleri değeri gösterirler. Ardından bir keçinin doğum anına tanık olur Charlie. Gördüğü manzara karşısında oldukça şaşırır. Çünkü ilk defa böyle bir olaya şahit olmuştur. Yavruyu çok sever. Neşesi her halinden belli olur.

Ertesi gün Aysel, Sedat ve Charlie dinlenmek için çadırda otururlar. Hep birlikte Aysel'in açtığı müzikleri dinlerler. Sonra da Charlie, "Silifke'nin Yoğurdu'nu" söylemeye çalışır. Hallerinden oldukça memnundurlar. Bu şekil çok güzel bir gün yaşarlar.

Başka bir gün Charlie, işleri yapmak için erkenden kalkar. Artık kendi evinde gibi hissetmeye başlar. Obada ise bugün farklı bir telaş vardır. Çünkü keçilerin otlaması için başka bir yere taşınmaları gerekir. Toparlanırlar. Charlie devenin başındadır. İstedikleri gibi yeşil bir yer bulurlar. Buraya yerleşmeye karar verirler. Charlie de yardımcı olur ev halkına. Sedat ile çadırları kurmaya başlarlar. Gün geçtikçe yaşam şartlarına alıştığını hissetmektedir. İlk başlarda çektiği zorlukların deneyimsizliğinden kaynaklı olduğunu düşünür. Böyle ailelerin olduğunu bilmediğini söyler. Ardından da kendisini ailenin bir kızı gibi hissettiğini belirtir.

Çadırların kurulumu bitmiştir. Charlie yine börek açmaya çalışır. Bu seferki denemesi daha da başarılıdır. Bu sefer de Cennet Ana yardımcı olmuştur.

Bir gün obanın kızı Aysel ile birlikte güneşin batışını izleyerek sohbet ederler. Aralarındaki bağ, her geçen günle daha da güçlenir. İyi arkadaş olurlar.

Günler, obanın koşturmalarıyla geçer. Türk ailesi, onu kendi kızlarıymış gibi görür. Charlie'nin samimi davranışları Charlie'yi onlara iyice bağlar. Ama ne yazık ki sayılı günler de biter.

Artık Charlie'nin yayladaki son günüdür, ertesi sabah oradan ayrılacaktır. Aile, misafirlerinin son günü olması sebebiyle bir kurban daha keser. Akşam kendi aralarında bir eğlence düzenlerler. Çalıp oynarlar. Charlie'ye unutamayacağı bir gün daha yaşatırlar.

Sabah olur, Charlie herkesten önce kalkar. Tüm işleri yapar. Burukluk hisseder. Buradaki her şeyi özleyeceğini söyler. Ardından ev halkı da uyanır. Charlie'ye nazar boncuklu bir kolye hediye ederler. Tek tek vedalaşır ev halkıyla. Charlie her ne kadar ağlamamalarını söylese de hiçbiri gözyaşlarını tutamaz. Özellikle Cennet ananın gözyaşları durmak bilmez.

Bir ayın nasıl geçtiğini anlamayan Charlie arabayla uzaklaşırken, artık ne zaman Türkiye'ye gelse burada kendisini ağırlayacak bir ailesinin olduğunu bilmektedir. Burada yaşadıklarının, hayatının geri kalanına büyük katkı sağlayacağı düşüncesindedir. Türk ailesinin misafirperverliği karşısında minnettar olarak ülkesine geri döner.

Ek-10 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Metinleri (Sorumluluk – Sorumlu ve Sorumsuz Mahalleleri)

Sorumlu ve Sorumsuz Mahalleleri

Yaşanılan yer insanlar üzerinde ne kadar etkili olabilir? Söyleyeceklerimi dinlemeden etkili olmaz demeyin. Sanırım birazdan anlatacaklarımın ardından düşünceniz netleşecektir.

İki mahalle. İkisi de birbirine olabildiğince zıt. Komşu iki mahalle olmalarına karşın havaları bile apayrı. Birinde tüm mahalleli birbirinden haberdar, birbirlerinin derdiyle dertlenip mutluluğu ile mutlu olurken diğer mahallenin insanları birbirinden bihaber olup sadece kendi dünyalarında yaşıyor. Birinin sokakları huzur kokarken diğerinin sokakları içinizi karartacak kadar puslu.

Sorumlular ve Sorumsuzlar mahallesinden bahsediyorum. Kuşların bile daha çok tercih ettiği sorumlular mahallesinden başlayalım. Her sokak başında bulunan çöp bidonlarını görüyorum. Kaldırımlar tertemiz. Yerde tek bir çöp bile mi olmaz demeden geçemiyorum. Ama sonradan öğreniyorum ki kimse tek bir çöp bile atmazmış yere. Aileler çocuklarını küçük yaşta bu bilinçle yetiştirirlermiş. Arada mahalle dışından misafirler olmuş ve bu bilinçle yetişmeyen bazı misafirlerin yere çöp attıkları görülürmüş. Mahalleli durur muydu bu durum karşısında? Yerdeki çöpü kim önce gördüyse anında alıp çöp bidonuna atarmış. Onlar için toplumsal bir vazifeymiş çünkü bu davranış. Kimse kimseyi beklemeden bu sorumluluk bilinciyle hareket edermiş. Bu yüzden de sokakları tertemiz kalırmış. Kimsenin söylemesini beklemeksizin, herkes evinin bacasına filtre taktırmış. Hava kirliliğine sebep olup da başkalarını rahatsız etmek istemezlermiş. Aynı sorumluluk bilinci esnafından, öğretmeninden, küçüğünden büyüğünden herkeste varmış. Herkes üzerine düşen görevin farkında olup layıkıyla yaparmış. Hiçbir esnaf kandırmazmış insanını. Hatta yardıma muhtaç insanların ihtiyaçlarını bizzat kendileri görürlermiş. Bunu bir görev sayarlarmış. Mahalleli sokaktaki hayvanları da düşünmüş elbet. Tüm mahallenin desteğiyle hayvan barınakları yapmışlar. Hiçbir yemekleri çöpe gitmez bu barınaklara bırakırlarmış. Öyle bir mahalle ki sorumlular mahallesi, isminin hakkını yaptıklarıyla vermişler adeta. İnsanlar, toplumsal yaşamlarının gereği olduğunu düşündüklerinden, sorumluluklarının bilinciyle hareket ediyorlarmış çünkü. Bu yüzden bir gelen bir daha geliyormuş mahallelerine. Herkes bu yüzden orada yaşamak istiyormuş. Çünkü orada mutluluk ve huzur buluyorlarmış. Sanki komşu değil de kocaman bir aile gibilermiş.

Peki ya bitişik mahallede ne vardı?

Sorumsuzlar Mahallesi... Kuşlar bile neşeli ötüşmezmiş orada. Hayvanları düşünen insanlar bir elin parmağını geçmezmiş. Kimse kimsenin aç mı tok mu olduğunu bilmezmiş. Çünkü herkes kendini düşünürmüş. Sokaklar çöplerden geçilmezmiş. Çünkü her çöp yere atılmış sorumsuzlar mahallesinde. Çöplerden çimenin yeşili kaybolurmuş adeta. Hiç kimse sorumluluğunu yerine getirmiyormuş. Bırakın getirmeyi, yakınından bile geçmiyormuş.

İnsanlar çok mutsuzmuş. Kendilerine öylesine yabancı olmuşlar ki, toplumsal yaşamın gerektirdiği sorumlulukların tamamından daima kaçıyorlardı. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar da böyle davranıyorlardı. Bu kısır döngü sürüp gidiyordu. Hâlbuki mutluluk, huzur, temiz bir gelecek çok uzakta değildi. Bitişik mahalle kadar, sorumluluğun bilincinde olan, sorumlular mahallesi kadar uzaklarındaydı.

Peki ya siz hangi mahallenin bir parçası olmak isterdiniz? Sanırım cevabınızı tahmin edebiliyorum.

Ek-11 Bazı Dijital Öykülere Ait Hikâye Metinleri (Hoşgörü – Pişmanlık ve Hoşgörü)

Pişmanlık ve Hoşgörü

Hava çok sıcaktı ve hepimiz çok sıkılıyorduk. Güneşin bulutların arkasından sıyrılmasıyla birlikte iyice gevşemiştik. Zaten okulun son haftaları hep böyle geçirdi. Aklımıza türlü türlü haylazlıklar gelirdi. Bizim sınıfta da haylazlıkların babası Sinan'dı. Bugünkü fikir de ondan çıktı. Sıkıldığımızı görünce daha fazla dayanamayarak:

"Böyle sıkılıp duracağımıza biraz eğlenelim. Neşelenmek için bir plan yapalım." dedi.

"Nasıl bir plan" diye sordu Ali.

"Mehmet'e şaka yapalım. Siz de biliyorsunuz, söylenenlere hemen inanır." dedi

Aslında bu fikir hiç hoşuma gitmemişti. Çünkü Mehmet'i çok seviyordum. Onu kırmak istemezdim Ama yine de çok eğlenecektik. Karar veremedim. Bu halimi gören Ali:

"Kafana takma Hasan. Sadece masum, küçük bir şaka yapacağız." dedi.

Bir an "küçük bir şakadan ne zarar gelebilir ki..." diyerek, pek gönlüm olmasa da kabul ettim.

Ali, Sinan ve ben teneffüste bahçeye çıkan Mehmet'in çevresini sardık. Ona, öğretmenimizin izin aldığını bir sonraki dersin boş olduğunu söyledik. O kadar gerçekçiydi ki bir an ben bile inanır gibi oldum. Anlaşılan kendimizi rolümüze iyi kaptırmıştık. Konuşmanın ardından Mehmet'i saklambaç oynamaya ikna ettik.

Ali ebe oldu ve hepimiz saklandık. Tabi gözlerimiz Mehmet'teydi. Mehmet saklanır saklanmaz gizlice sınıfa kaçtık. Zavallı Mehmet saklandığı yerde tek başına bekliyordu. Uzaktan onu izliyorduk ki öğretmenimiz geldi ve ders başladı. Sinan ve Ali kıkır kıkır gülüyordu. Aslında ben de gülüyordum ama bir yanda da yaptığımızın yanlış olduğunu biliyordum. Derken birden sınıfın kapısı çalındı. Çalmasıyla birlikte içimdeki tedirginlik daha bir arttı. Kapı açıldı ve nöbetçi öğretmen mehmet'i kulağından tutarak öğretmenimizin yanına getirdi. Mehmet'in yüzü kıpkırmızıydı ve çok üzgün görünüyordu. Onu öyle görünce üçümüz birbirimize baktık. Böyle olacağını tahmin edememiştik, çok pişmandık. Özür dilememiz gerektiğini biliyor, fakat çekiniyorduk.

Yapılacak en doğru hareketin bu olduğuna karar verdik. Ders biter bitmez hoşgörüsüne sığınarak Mehmet'in yanına gittik. Durumu anlattık. Amacımızın sadece biraz eğlenmek olduğunu, zor durumda kalacağını düşünemediğimizi söyleyerek özür diledik. Mahcuptuk, pişmandık. Bir daha böyle bir şey yapmayacaktık.

Mehmet Bizi sonuna kadar dinledi. Konuşmamız bitince de:

"Evet arkadaşlar ilk başta size çok kızdım. Ama bu haliniz ve yaptığınız açıklama bana değer verdiğinizi gösteriyor. Demek ki beni gerçekten çok seviyorsunuz. Ben de sizi çok seviyorum. Fakat bir dahaki sefere saklambaç değil de başka bir oyun oynayalım" dedi gülerek.

Böyle demesiyle derin bir nefes aldık, gülüştük ve kucaklaştık. Mehmet'in ona karşı yaptığımız hatayı hoşgörü ile karşılaması, bizim için büyük bir ders olmuştu. O günden sonra kimsenin zaafını görüp de bunu şaka malzemesi yapmadık. Hem herkes Mehmet kadar hoşgörülü olmayabilir de, değil mi? (Aydın, 2014'ten uyarlanmıştır.)

Ek-12 Uygulamalar esnasında çekilen fotoğraf



Ek-13 Uygulamalar esnasında çekilen fotoğraf



Ek-14 Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
16.12.0214	21	10	Doç. Dr. Bünyamin ATICI

KARAR

“Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Diğer Kazanımı ve Tutumlarına Etkisi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Engin ŞAHNA (Üye)	İmza	Prof. Dr. Neriman ÇOLAKOĞLU (Üye)	Bulunmadı
Prof. Dr. Sefa KAZANÇ (Üye)	İmza	Prof. Dr. Süleyman Serdar KOCA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Doç. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza
Doç. Dr. Fatih FIRDOLAŞ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL (Üye)	İmza
Doç. Dr. Ertan EVİN (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Alper Osman ÖĞRENMİŞ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Murat SUNKAR (Üye)	İmza	Doç. Dr. Yüksel SAVUCU (Üye)	İmza
Doç. Dr. Funda GÜLCU (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	İmza



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285/605.01/377071
Konu: Anket Uygulama İzni.

13/01/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 29/12/2014 tarih ve 20668 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Süleyman Eren YURUK' ün "Digital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı ve Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde, ilgi(a) genelge çerçevesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 13/01/2015 tarihinde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup; Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı Bahçelievler ortaokulu, Mezre Ortaokulu ve Dumlupınar Ortaokulunda öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak, Okul idarelerinin de izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretim saatleri dışında, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 16/02/2015 ile 20/03/2015 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
13/01/2015

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Elektronik İmza ile Aynıdır.
20.01.2015
M. AKÇELİK
Memur

Akpınar Mah. Kolordu Cad. NO 5/1
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

23100 /ELAZIĞ

Ayrıntılı bilgi için: Mahmut AKÇELİK-Memur
Tel : (0 424) 238 50 24 -111
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden c6bf-d6f5-3ca7-b816-5d7a kodu ile teyit edilebilir.

Ek-16 İntihal Raporu

iThenticate®
Professional Plagiarism Prevention

Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitimi
By: **suleyman eren**
As of December 14, 2015, 1:57:04 PM EET
35,349 words - 208 matches - 131 sources

Similarity Index
9%

Sources:

400 words / 1% - Internet from 03-Feb-2014 12:00AM www.jasstudies.com
90 words / < 1% match - Internet from 14-Dec-2015 12:00AM www.slideshare.net
89 words / < 1% match - Internet from 03-Mar-2015 12:00AM digitalyuvu.biz
83 words / < 1% match - Internet from 31-Oct-2015 12:00AM www.researchgate.net
78 words / < 1% match - Publications Ta&S351.delen.Yefa...Oral Tradition and Values Education: A Case Study Dede Korkut Stories , International Online Journal of Educational Sciences , 2015.
69 words / < 1% match - Internet from 20-May-2015 12:00AM www.zgofdergi.com
68 words / < 1% match - Internet from 29-Oct-2015 12:00AM egitimvebilim.ted.org.tr
68 words / < 1% match - Internet from 24-Jul-2015 12:00AM sebe.firat.edu.tr
68 words / < 1% match - Internet from 26-Mar-2014 12:00AM sosyaldergi.usak.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

Süleyman Eren YÜRÜK, 12.12.1985 tarihinde Erzurum'da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Adana'da tamamladı. İlk ve orta öğretimini Adana Mimar Kemal İlkokulu ve Gazi İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2003 yılında Adana Anadolu Lisesi'nden mezun oldu. Aynı yıl Mersin Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümüne yerleşti. 2008 yılında bu bölümden ayrılarak Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'ne yerleşti. Üç senelik bir eğitimin ardından 2011 yılında bu bölümden mezun oldu. 2012 yılı itibariyle Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde birer dönemlik kısa sürelerle yüksek lisans eğitimine devam etti.

2013 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başladı. Halen bu bölümdeki görevine devam etmektedir.

Süleyman Eren YÜRÜK

Elazığ - Aralık, 2015