



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA DİJİTAL ÖYKÜ
YÖNTEMİYLE DEĞERLER EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Canan POLATER

Malatya- 2019

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA DİJİTAL ÖYKÜ YÖNTEMİYLE
DEĞERLER EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Canan POLATER

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN

Malatya- 2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitimi Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı


Canan POLATER tarafından hazırlanan **İlkokul Dördüncü Sınıfta Dijital Öykü Yöntemiyle Değerler Eğitimi** başlıklı bu çalışma, **08.07.2019** tarihinde yapılan sınav sonucunda **Oybirliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN

.....


Üye : Doç. Dr. Hasan AYDEMİR

.....


Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet CİĞERCİ

.....


Üye :

.....

Üye :

.....

O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

Amcam Yusuf Ziya POLATER'e ithafen...

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İlkokul Dördüncü Sınıfta Dijital Öykü Yöntemiyle Değerler Eğitimi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Canan POLATER

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf değerler eğitimi sürecinde dijital öykü kullanımının nasıl gerçekleşebileceğinin ortaya konması amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların ve önerilerin alana katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Araştırma sürecinde desteğini, rehberliğini ve dostluğunu esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'e, değerli hocalarım Prof. Dr. Feridun MERTER'e, Doç. Dr. Hasan AYDEMİR'e, hayata bambaşka açılardan bakmayı öğreten sevgili hocam Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet CİĞERCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde beni konuk eden ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan her biri ayrı bir güzellik olan sevgili öğrencilere ve her türlü desteği sağlayan okul yönetimine teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde yanımda olan, beni yüreklendiren ve araştırmaya teknik destek sağlayan Doç. Dr. Ayşe Derya IŐIK'a, Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŐAHİN'e, Arş. Gör. Dr. Pınar AKYILDIZ'a, Arş. Gör. Dr. Görkem AVCI'ya, Arş. Gör. Dr. Belma BARAK'a ve Arş. Gör. Dr. Sedat TURGUT'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu tez yazım sürecinde gurbet yalnızlığını unutturarak aile sıcaklığını hissettiren Fatma AVCI'ya, özügüzel dostum Öğr. Gör. Nihal ÖZDEMİR'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Hayatın zorlu ve çetin yollarını gül bahçesine dönüştüren sevgili annem Remziye POLATER ve babam İskender POLATER'e, evimizin neşesi kardeşim Muhammet POLATER'e, o varsa ben varım dedirten, candan öte olan aziz kardeşim Tansu POLATER'e, vazgeçtiğim noktada yola devam etmemi sağlayan abim Necim POLATER'e, on üç yıllık dost grubumuzun değerli üyeleri Ecrin Evin ÇAKAY'a, Dilek PARİN'e, Kader ENSAR'a, Esra YAREN'e, Kayser AYTEN'e, şebnem KADEM'e ve Gizem BEZİR'e, ufuk açan Afra TATAR ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TATAR'a, Selma POLATER'e, Melek ÇELİK, Aysel DENİZ'e, adını yazamadığım değerli arkadaşlarım ve ailemin diğer fertlerine tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum. .

Canan POLATER

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA DİJİTAL ÖYKÜ YÖNTEMİYLE DEĞERLER EĞİTİMİ

POLATER, Canan

Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN
Haziran-2019, xiii+146 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital öykü kullanımının nasıl gerçekleştiğinin ortaya konmasıdır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 öğretim yılı bahar yarıyılında Bartın il merkezinde yer alan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri gözlem, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, dijital öykü sürecinde ortaya konan ürünler, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen dijital öykü aşamalarına ilişkin veriler öğrenci ürünleri, video kayıtları, gözlem, öğrenci ve araştırmacı günlükleri kullanılarak; görüşme verileri tema, alt tema, frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde gösterilerek analiz edilmiş ve yorumları yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde, gerçekleştirilen uygulamanın öğrenciler üzerinde pek çok açıdan olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığı, uygulama sonrasında mutlu oldukları, eğlendikleri görülmüştür. Öğrencilerin öykü yazma, resim çizme ve bilgisayar becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, grup çalışması yoluyla işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital öyküleme yöntemi, değer, değerler eğitimi, durum çalışması.

ABSTRACT

VALUES EDUCATION WITH DIGITAL STORYTELLING IMPLEMENTATION IN PRIMARY SCHOOL FOURTH YEAR

POLATER, Canan

Master Thesis, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Basic Education
Division of Primary Education

Thesis Advisor: Assistant Professor Doctor Başak KASA AYTEN
June, 2019, xiii + 146 pages

The purpose of this research study is to investigate how 4th grade students utilized the digital stories for values education in the primary school. A case study was conducted as a one of qualitative research designs for this study. The participants of the study included 31 students from 4th grade in the Primary School in central district of Bartın province in the spring semester of 2018-2019 academic year. Observation, semi-structured interview with 4th grade students and teachers, the digital story products, diaries of the researcher and students was used as a data collection method in qualitative research study. The data which was obtained in this research study, was analyzed with descriptive analysis method.

4th grade students' digital story products, observations, video recordings and diaries of the researcher and students which were obtained from the research study, were analyzed and interpreted by creating themes, sub-themes, tables of frequency and percentage values. When the research findings were examined, implementation of the digital story for values education had positive effects on students in many ways. 4th grade students' motivation and participation in the class increased with the digital story for values education. In addition to this, they were happy and had fun in the process of the digital story.

As a result of the study, it was concluded that the digital story made contribution to students' ability to write story, draw and students' computer skills. In addition to this, it supports students' skills such as creative thinking, collaboration and communication.

Keywords: Digital storytelling method, value, values education, case study.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	6
2.1.1. Dijital Öyküleme.....	6
2.1.1.1. Dijital Öykülemenin Tanım ve Özellikleri	6
2.1.1.2. Dijital Öykü Türleri	8
2.1.1.3. Dijital Öykünün Öğeleri	10
2.1.1.4. Dijital Öykü Oluşturma Süreci	12
2.1.1.5. Dijital Öykülerin Eğitimde Kullanımı	14
2.1.2. Değer ve Değerler Eğitimi	17
2.1.2.1. Değer Kavramı.....	17
2.1.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması.....	20

2.1.2.3. Değer Eğitimi.....	22
2.1.2.4. Değer Eğitimi Yaklaşımları	25
2.1.2.4.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi/ Telkin Yaklaşımı.....	26
2.1.2.4.2. Değerleri Belirginleştirme/Açıklama Yaklaşımı	27
2.1.2.4.3. Ahlaki İkilem Yaklaşımı	28
2.1.2.4.4. Değer Analizi Yaklaşımı	29
2.1.2.4.5. Karakter Eğitimi	30
2.1.2.5. Değer Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	31
2.1.2.5.1. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi	31
2.1.2.5.2. Tartışma Yöntemi	32
2.1.2.5.3. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi.....	32
2.1.2.5.4. Yaratıcı Drama Yöntemi	32
2.1.2.5.5. Beyin Fırtınası	33
2.1.2.6. Değer Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü	33
2.1.2.7. Değer Eğitiminde Ailenin Rolü	35
2.2. İlgili Araştırmalar	36
2.2.1. Değer Eğitimi ile İlgili Çalışmalar	36
2.2.2. Dijital Öyküleme İle İlgili Çalışmalar	42
2.2.3. Dijital Öyküleme ve Değerler Eğitiminin Birlikte Ele Alındığı Çalışmalar.....	49

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.4. Veri Toplama Süreci.....	59
3.4.1. Pilot Uygulama Süreci	59
3.4.2. Uygulama Süreci.....	60
3.5. Verilerin Analizi	66
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	67

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Dijital Öykü Yöntemine İlişkin Bulgular	69
4.1.1. Dijital Öykü Yöntemi Sürecine İlişkin Bulgular	69
4.1.2. Dijital Öykü Yönteminin Kullanımına İlişkin Bulgular	83
4.2. Değere İlişkin Bulgular.....	94
4.2.1. Öğretmen Görüşü	95
4.2.2. Öğrenci Görüşleri.....	98

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	112
5.1.1. Dijital Öykü Yöntemi Sürecine İlişkin Sonuçlar	112
5.1.2. Dijital Öykü Yönteminin Kullanımına İlişkin Sonuçlar	116
5.1.3. Değere İlişkin Sonuçlar.....	118
5.2. Öneriler	122
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	123
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	123
KAYNAKÇA.....	125
EKLER	135
Ek 1. Bartın Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	136
Ek 2. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	137
Ek 3. Veli İzin Formu	138
Ek 4. Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	139
Ek 5. Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	140
EK 6. Öğrenci Öykü Metinleri	141
EK 7. Öğrenci Günlükleri.....	145

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Dijital Öykünün Öğeleri	10
Tablo 2. Araştırmacılar Tarafından Belirlenen Dijital Öykü Süreci Aşamaları	12
Tablo 3. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım	55
Tablo 4. Görüşme Takvimi	58
Tablo 5. Uygulama Süreci Takvimi	61
Tablo 6. Dijital Öykü Yöntemi Sürecine İlişkin Bulgular	69
Tablo 7. Hazırlanan Dijital Öykülere İlişkin Bilgiler	82
Tablo 8. Dijital Öykü Yönteminin Kullanımına İlişkin Bulgular	83
Tablo 9. Öğretmenin Değere İlişkin Görüşleri	95
Tablo 10. Değer Kavramı	98
Tablo 11. Değer Örnekleri	100
Tablo 12. Adalet Kavramının Öğrenciye Yansıması	101
Tablo 13. Adaletli Olmanın Önemi	102
Tablo 14. Adil İnsanın Özellikleri	103
Tablo 15. Adalet Değerini Öğretmede Dijital Öykü Yönteminin Etkisi	105
Tablo 16. Adalet Değerinin Öğretiminde Etkili Olan Aşama	106
Tablo 17. Önceki Değer Eğitimi Çalışmaları ile Dijital Öykü Yöntemi Arasındaki İlişki	107
Tablo 18. Dijital Öykü Yönteminin Değerler Eğitiminde Kullanıma Uygunluğu	109

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitimde Dijital Öykü Yönteminin Faydaları	16
Şekil 2. Öykü Yazma Temasında Yer Alan Alt Temalar	70
Şekil 3. Görsellerin Seçilmesi Temasında Yer Alan Alt Temalar	72
Şekil 4. Öykü Panosu Oluşturma Temasında Yer Alan Alt Temalar	74
Şekil 5. Dijital Öykü Oluşturma Temasında Yer Alan Alt Temalar	77
Şekil 6. Dijital Öyküleri Paylaşma Temasında Yer Alan Alt Temalar.....	79

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1. Araştırma Yapılan Etkinlik Odasının Düzeni	60
Fotoğraf 2. Araştırma Yapılan Etkinlik Odasının Düzeni	61
Fotoğraf 3. Öykü Yazma Süreci	62
Fotoğraf 4. Resim Yapma Süreci.....	63
Fotoğraf 5. Öykü Panosu Oluşturma Süreci	63
Fotoğraf 6. Dijital Öykü Oluşturma Süreci	64
Fotoğraf 7. Dijital Öykü Oluşturma Süreci	65
Fotoğraf 8. Dijital Öyküleri Paylaşma Süreci.....	65
Fotoğraf 9. Dijital Öyküleri Paylaşma Süreci.....	66
Fotoğraf 10. Resim Çizme Alt Temasına İlişkin Örnek Resim.....	73
Fotoğraf 11. Resim Çizme Temasına İlişkin Örnek Resim	73
Fotoğraf 12. Öykü Panosu Örneği	76
Fotoğraf 13. Öykü Panosu Örneği	76

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Akt	: Aktaran
V.K	: Video Kayıtları
Eğitim Sen	: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Son zamanlarda eğitimde bireyin gelişimine verilen önemin artması, duyuşsal eğitimle birlikte değerler eğitimini de gündeme gelmesini sağlamıştır. Değerler eğitimini önemli hale getiren diğer bir sebep de, zihinsel gelişime dayalı pür pozitivist eğitimin memnun etmeyen sonuçlarıdır. Nitekim zihin, duygu, ruh ve bedenden ibaret olan bireyin yalnız zihinsel yönden gelişiminin, iyi insan veya iyi vatandaş olmasının garantisinin olmadığı, birtakım tecrübelerle görülmüştür (Akpınar ve Özdaş, 2013). Bu yüzden değerler eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Çünkü değerler, insan davranışlarını yönlendiren ve etkileyen ölçütlerdir. Bu şekilde insan, davranışlarında kişisel kontrolü sağlamaktadır (Arabacı ve Akgül, 2013). Bireyin kendisini, toplumun da bireyi kontrolü değerler yoluyla sağlanmaktadır. Ayrıca sahip olunan değerler bireyin toplum içindeki statüsünü belirlemede etkilidir. Birey bu değerler yoluyla, diğer insanlarla etkileşime geçmekte ve sosyal konumunu belirleyecek alt yapıyı oluşturmaktadır (Yazıcı, 2006).

Değerler eğitiminin esas amacı bireysel ve toplumsal huzur sağlamaktır. Bu şekilde toplumlar huzur içinde yaşayabilir. Huzuru sağlayan toplumlar gelişmekte ve gelişmiş toplumlar arasında yerini alabilmektedir (Merter ve Bozkurt, 2014). Toplumdaki huzur ve kişiler arası barışın sağlanması, bireylerin sosyalleştirilmesi ve sosyal hayata hazırlanması, toplumun sahip olduğu kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılması sürecinde öğretmenler başrolü oynamaktadır. Çocuğu tanımak, yeteneklerini keşfederek bilinçli bir yardımda bulunmak öğretmenlerin en önemli görevlerindedir. Bundan dolayı, öğretmenlerin değerler hakkında sahip oldukları bilgiler, uygulama ve beklentileri okullarda yapılan değerler eğitimini önemli ölçüde etkilemektedir (Gür, Koçak, Şirin vd., 2015).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim, toplumların bilgi toplumlarına dönüşmelerini sağlamaktadır. Yeni teknolojiler ekonomik yapının yanı sıra sosyal ve eğitsel yapıyı da etkilemiş, buna bağlı olarak toplumlar teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek zorunda kalmışlardır (Akkoyunlu, 1995). İlerleyen zaman ve gelişen teknoloji beraberinde, öğretmenin aktif, öğrencilerin pasif olduğu geleneksel

öğretim yöntemleri yerine, teknolojik araç gereçlerle desteklenmiş, öğrenciyi düşünmeye, yeni bilgiler öğrenme ve üretmeye sevk eden yöntem ve tekniklere yönlendirmiştir (Morgil, Oskay ve Erökten, 2004). Son zamanlarda eğitimde yaygın olarak kullanılan dijital öyküleme, hem okul öncesi hem de yetişkin eğitiminde etkili olarak kullanılmakta ve dijital dünyayı eğitimle birleştirmektedir. Bu teknolojiler öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenmelerinin kolaylaştırıp motivasyonlarını artırmada önemli bir etkiye sahiptir (Şen, 2001).

Teknolojinin gelişimi, insanların, grupların ve toplumların birbirleriyle iletişim kurma yöntemlerine, bireysel zamanlarını değerlendirme biçimlerine, ekonomi ve eğitim ortamlarında gerçekleştirilen süreçlerin nicelik ve niteliğine belli aralıklarla etki etmektedir. Önemli teknolojik devrimler, toplumların yararlandığı bilgi ve iletişim alanlarına odaklanmış ve özellikle bilgisayar alanındaki gelişmeler, yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini ortaya çıkarmıştır (Ayvaz Tunç, 2016). Teknolojiyle iç içe olan bir çağda, eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımını artırmak ve çeşitli öğrenme-öğretme süreçlerine teknolojiyi entegre etmek çağın ihtiyacı olan bireyi yetiştirmede önemli bir yol olacaktır (Yamaç, 2015). Bu bağlamda 21. yy. becerilerinin gelişimini sağlamak, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırabilmesi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde dijital öyküler kullanılabilir (Robin, 2008). Dijital öykü anlatımının eğitimde kullanılması, öğrencileri aktif kılmakta, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmakta ve tüm duylara seslenen bir eğitim imkânı sunmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde de doğrudan olumlu bir etkiye sahiptir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014).

Dijital öykü yöntemi, bireylerin iletişim, kendini ifade etme gibi çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için öykü yönteminin teknoloji ile bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkmıştır (Çıralı, 2014). Yapılandırmacı öğrenme teorisinde öğrencilerin dikkatini çekebilme ve motivasyonu artırmak için çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de öğrencide merak uyandırmadır. Bu amaçla öğrencilere günlük hayatı konuyla ilişkilendirebilecek çeşitli öyküler anlatılabilir çünkü öykü anlatmak; öğrenme, hatırlama ve bilgiyi paylaşmanın geçmişten günümüze kullanıla gelen yollarından biridir (Kahraman, 2013). Dijital öykü yöntemi geleneksel öykü anlatımının dijital ortamlarda görsel ve işitsel materyaller kullanılarak hazırlanması ve sunulması biçimidir. Dijital öykü yöntemi, hem en eski öğrenme-öğretme yöntemlerinden biri olan öykülemeyi, hem de dijital dünyayı temele alarak geleneksel bir yöntemin günümüz

teknolojik gelişmelerine paralel olarak tasarlanması sonucunda oluşmuştur. Bundan dolayı dijital öykülemenin geleneksel öykülerin, görsel ve işitsel öğelerle birleştirilip zenginleştirilerek eğitimde kullanılabilir yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir yöntem olduğu söylenebilir (Göçen, 2014).

Zaman içerisinde oluşan ve her toplumun kendine ait olan toplumsal değerleri bireyler tarafından benimsenirse sağlıklı toplumlar ortaya çıkabilir. Toplumsal değerler ile ilgili kazanımlar öğrenme yoluyla elde edilir. Dijital öykü yönteminde kullanılan video, ses, metin, animasyon gibi multimedya öğeleri birçok duyuya hitap ettiği için öğrenmede etkin bir yöntem olarak kullanılabilir (Balaban, 2015). Bu nedenle araştırmanın problemi; “İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıfta değer eğitiminde dijital öykü kullanımının nasıl gerçekleştirilebileceğinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital öyküleme yönteminin kullanılması sürecinde;
 - Adalet değerinin eğitimi nasıl gerçekleşmiştir?
 - Dijital öykü yönteminin uygulanması nasıl gerçekleşmiştir?
2. İlkokul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital öyküleme yöntemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nasıldır?
3. İlkokul dördüncü sınıf değerler eğitimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumunu oluşturan bireylerdir. Bireyin her yönüyle donanımlı olması toplumsal ilişkilerin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Bireyin gelişimi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardan oluşmaktadır. Duyuşsal yönünü oluşturan en önemli alan değerlerdir. Çünkü değerler bireylerin inançlarını, duygu ve düşüncelerini etkileyen, kişilik özelliklerini ortaya koyan bir kavramdır. Bu kavram da, bireyin içinde bulunduğu kültürün kalıplarından etkilenir. Bireylerin değerlerle karşılaştığı ilk ortam aile ortamıdır. Ailede öğrenilen değerler okulda pekiştirilerek davranış halini alır.

Çocukların aileden sonraki ilk durağı olan ilköğretim basamağı değer eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Değerler uyumlu ve sağlıklı bir toplumun temel dayanağıdır. Bu sebepten ötürü, son zamanlarda değer eğitimine verilen önem artmış ve değerler eğitimi birçok derse ayrı bir başlık olarak eklenmiştir. Önem verilen değerler eğitiminde kullanılan yöntem teknikler ve öğretmen algıları, bu eğitimin etkililiğini önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim siteminde yapılan değişikliklerle birlikte, yeni öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre; öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak süreçte daha aktif rol oynar. Bu kurama göre öğretmen, öğretim sürecinde öğrencinin ilgisini çekecek ve onları etkinliklere katılmaya güdüleyecek sınıf ortamları oluşturur. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasında teknoloji önemli bir araçtır. Son zamanlarda teknolojinin okullarda etkin bir şekilde kullanılmasını ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan yaklaşımlardan biri olan dijital öyküleme, hem öğretmenler hem de öğrenciler için etkili bir öğrenme-öğretme aracıdır. Bu yüzden yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olan olayların konu edildiği ve anlatıldığı dijital hikâyeler sayesinde, günlük yaşam ile öğrenciye kazandırılmak istenen değerler arasında ilişki kurabilen öğrencilerin, değerlerin hayat ile ilişkisini fark etmesi ve değerleri kazanması kolaylaşacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- ✓ Veri toplama araç ve teknikleri araştırmanın amacına uygun, bilgiler toplama açısından yeterlidir.
- ✓ Katılımcılar görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçek görüşlerini yansıtmaktadırlar.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulama yapılan ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.
- ✓ Araştırma sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve gözlem ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamlılığını sağlamak ve sürdürmek için üyeleri tarafından doğru ve sürekli olduğu kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ve inançların tamamıdır (Bahçe, 2010).

Dijital Öykü: Dijital öykü yöntemi, öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan, öğrenmeyi keyifli hale getiren ve doğrudan yaşantı kazandıran bir yöntemdir (Göçen, 2014).

Durum Çalışması: Araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir sistem ve bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış durumlarla ilgili gözlem, görüşme, doküman ve raporlar yoluyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Dijital Öyküleme

Bu başlık altında dijital öykülemenin tanımı, özellikleri, türleri, öğeleri, süreci, oluşturma süreci ve eğitimde kullanımına değinilmiştir.

2.1.1.1. Dijital Öykülemenin Tanım ve Özellikleri

Geleneksel öykü anlatımı tarih boyunca evrim geçirmiştir. 2000 yıl önce insanlar öykülerini, mağara duvarlarına çizdikleri resimlerle anlattılar. Daha sonra öyküler sözlü olarak nesilden nesile aktarıldı. Süreç içerisinde öykü anlatımı, içinde bulunduğu dönemin etkisiyle yöntemsel olarak çeşitlilik göstermeye başladı. Halk ozanlarının kasaba ve köylerde sözlü öykü anlatımları, yazılı basına, 18.yy projeksiyon cihazlarının kullanımından beyazperdeye ve oradan da televizyona geçerek zaman içinde biçim ve içerik olarak değişim göstermiştir. Bugünün insanı ise öykülerini teknolojiyi kullanarak anlatmaktadır (Ayvaz Tunç, 2016; İnceelli, 2005).

Dijital öykü, geleneksel öyküye kıyasla oldukça yeni bir kavramdır. Dijital öykü ve dijital öykü anlatımı kavramlarının ortaya çıkışı 1980'lere uzanmaktadır. O yıllardan itibaren yurt dışında hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından kullanılan bir yöntemdir. Dijital öykülerin yaygınlaştırılması konusunda eğitim veren iki öncü kurum bulunmaktadır. ABD'de bulunan bu kurumlardan Joe Lambert'in öncülük yaptığı Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (Center for Digital Storytelling) Berkeley, Kaliforniya'da yer almaktadır. Diğer bir kurum ise Dr. Bernard Robin öncülüğündeki Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanımı Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling) Houston Üniversitesi'nde bulunmaktadır (Ciğerci, 2015; Tabak, 2017).

Dijital öykü yöntemi, bireylerin iletişim, kendini ifade etme gibi çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için öykü yönteminin teknoloji ile bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkmıştır (Çıralı, 2014). Yapılandırmacı öğrenme teorisinde öğrencilerin dikkatini çekebilme ve motivasyonu artırmak için çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de öğrencide merak uyandırmadır. Bu amaçla öğrencilere günlük hayatı konuyla ilişkilendirebilecek çeşitli öyküler anlatılabilir çünkü öykü anlatmak; öğrenme, hatırlama ve bilgiyi paylaşmanın geçmişten günümüze kullanıla gelen yollarından biridir (Kahraman, 2013). Dijital öykü yöntemi geleneksel öykü anlatımının dijital ortamlarda görsel ve işitsel materyaller kullanılarak hazırlanması ve sunulması biçimidir. Dijital öykü yöntemi, hem en eski öğrenme-öğretme yöntemlerinden biri olan öykülemeyi, hem de dijital dünyayı temele alarak geleneksel bir yöntemin günümüz teknolojik gelişmelerine paralel olarak tasarlanması sonucunda oluşmuştur. Bundan dolayı dijital öykülemenin geleneksel öykülerin, görsel ve işitsel öğelerle birleştirilip zenginleştirilerek eğitimde kullanılabilir yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntem olduğu söylenebilir (Göçen, 2014).

Son zamanlarda eğitimde yaygın olarak kullanılan dijital öyküleme, hem okul öncesi hem de yetişkin eğitiminde etkili olarak kullanılmakta ve dijital dünyayı eğitimle birleştirmektedir (Şen, 2001). Bu bağlamda dijital öykü yöntemi anlatıcının multimedya araçları kullanarak öykü anlatma ve bu öyküleri dinleyicilere aktarma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Göçen, 2014). Başka bir deyişle dijital öyküler, belirli bir tema etrafında seslendirme, video, metin, grafik ve müzik gibi öğelerin bir araya gelmesiyle kişisel öyküler, tarihi olaylar gibi konularda bilginin aktarılması ve bu konular hakkında öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık öykülerdir (Robin, 2006). Demirel'e (2013) göre dijital öykü, dijital öyküleme süreci sonunda oluşturulan çoklu ortam öğeleri açısından zengin video sunumlar olarak tanımlanabilir. Chung (2007) dijital öyküyü metin, görüntü, video ve ses içeren dijital öğelerin bilgisayar ortamlarındaki multimedya sunumları olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle dijital öykü yöntemi; resim, video, müzik ve metin gibi çeşitli multimedya araçlarından oluşan bir komut dosyasıyla genelde yazarın kendi sesiyle özgün bir öyküyü birleştiren kısa film oluşturma sürecidir. Gregori (2008) dijital öykü anlatım sanatını metin, resimler, kaydedilmiş ses anlatımı, müzik ve video gibi bir dijital medya karışımıyla birleştirir. Bu çoklu ortam öğeleri, genellikle belirli bir tema veya konunun etrafında dönen ve genellikle belirli bir bakış açısı içeren bir hikâye anlatmak için bilgisayar yazılımı

kullanılarak harmanlanır (Robin, 2006). Dijital öykü yöntemi ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmasına rağmen genellikle bu tanımlarda ortak olan düşünce dijital öykülemenin geleneksel öykülemenin görüntü, ses, müzik gibi çoklu ortam öğeleri ile zenginleştirilmesi ile oluştuğu yönündedir (Göçen, 2014; Dayan, 2017).

Dijital öykü yöntemi, geleneksel öykülemenin video, görsel, ses ve müzik gibi dijital içeriklerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan yeni nesil öyküleme yöntemidir. Dijital öykülerle, geleneksel öykülerin sunduğu duygusal içeriğin izleyenlere aktarılması sağlanırken aynı anda verilmek istenen mesaj da ses ve müzik desteğiyle daha etkili bir şekilde dinleyiciye ulaştırılmaktadır (Tatlı, 2016). Bunun yanı sıra dijital öyküleme, kişilerin bireyselliklerinin ortaya çıkarılarak fikirlerin rahatça anlatılması, görsellerin eleştirel bir bakışla incelenmesi, dijital ve çevrim içi araçların kullanımıyla çok sayıda kaynağa ulaşılmasını sağlama gibi çeşitli üstünlükleriyle bireylerin geniş bilgiye sahip olmalarına kaynak oluşturur. Ayrıca bireylerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmaları yönünde teşvik ederek bireye geniş bir perspektif sağlar (Baki, 2015).

Öğretimdeki araştırmaların odak noktasını, kısa zamanda, daha az çabayla, kalıcı ve üst düzeyde öğrenme ürünü oluşturacak ortamların düzenlenmesi oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretimin verimliliği, öğrenen bireyleri pasif izleyici olmaktan çıkarabildiği, eyleme geçirebildiği ve etkileşim sürecine katılımını sağlayabildiği ölçüde artmaktadır (Yiğit ve Akdeniz, 2003). Dijital öykü yöntemi sayesinde geleneksel öykü kullananlara ek olarak birçok nitelik eğitim ortamlarında yer almıştır. Öğrenciler dijital öykü oluşturma sürecinde daha aktif rol alarak kendi özelliklerinin farkına varır ve teknolojiyi daha etkin kullanabilirler (Başdaş, 2017). Dijital araçları kullanarak daha rahat ve motive hissedebilirler. Geleneksel okuryazarlığa nazaran dijital görüntüler, çizimler ve video klipler ile dijital bir öykü yazmak öğrencilerin öğrenme bilincini yükseltir (Kaya, 2014)

2.1.1.2. Dijital Öykü Türleri

Dijital öykü yöntemiyle ilgili literatürde farklı tanımlar yapılmıştır. En genel tanımıyla dijital öyküler, belirli bir tema etrafında seslendirme, video, metin, grafik ve müzik gibi öğelerin bir araya gelmesiyle kişisel öyküler, tarihi olaylar gibi konularda bilginin aktarılması ve bu konular hakkında öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık öykülerdir (Robin, 2006). Dijital öykü anlatımının doğasını oluşturan öykü

anlatımı ve dijital tasarım öznel bir süreç ve yeniliklere açık olmasından dolayı her an yeni türlerin ortaya çıkması için uygun bir zemine sahiptir (Tabak, 2017). Örneğin Gregori-Signes (2008) sağlık ve eğitim alanlarında hazırlanan dijital öyküleri, sosyal dijital öyküler ve eğitim alanına yönelik dijital öyküler olarak, Robin (2006) ise dijital öyküleri; kişisel öyküler, tarihsel olaylarla ilgili öyküler, bilgilendirici (öğretici) öyküler olarak gruplandırmışlardır. Bu araştırmada alanyazında sıklıkla kullanılan Robin (2006) sınıflandırmasına yer verilmiştir.

Kişisel Öyküler: Dijital öykü sürecinde yaygın olarak kullanılan bir türdür. Bireyin kendi yaşamıyla ilgili duygu, düşünce ve olayların yine bireyin bakış açısıyla anlatıldığı öykülerdir. Bu tür öyküler bireyin kişisel tecrübelerine yer verdiği için bireyin içinde yaşadığı çevre, kültür ve sahip olduğu değerlere ilişkin bilgi aktarımında oldukça önemlidir. Kişisel öyküler, bireylerin duygu ve düşüncelerini hayal gücü doğrultusunda anlatımına imkân verdiği için bireyin kendini tanıması ve yaratıcılığının gelişmesini sağlar. Ayrıca arkadaşlarının dijital öykülerini izleyen öğrenciler farklı özgeçmişe sahip arkadaşlarından yeni şeyler öğrenir ve özellikle soy, çok kültürlülük, küreselleşme gibi güncel konular üzerine de tartışma imkânı bulabilir (Karakoyun, 2014).

Tarihsel Olaylarla İlgili Öyküler: Tarihsel olaylarla ilgili dijital öyküler, tarihi olayların araştırılması ve farklı biçimlerde anlatılması üzerine odaklanmaktadır (Karakoyun, 2014). Bu tür dijital öykülerde öğrenciler, öykünün derinliğini ve anlamlılığını artırmak için gerçek gazete haber başlıklarını, tarihi resimler, tarihi konuşmalar ve diğer materyalleri kullanabilirler.

Bilgilendirici (Öğretici) Öyküler: Kişilerin öğrendikleri kavram ve konuyla ilgili bildiklerini dijital ortama ses, resim ve müzikle aktarmasıyla oluşan öykülerdir. Bu öyküler; matematik, sosyal bilgiler, tıp, dil eğitimi vb. alanlarda eğitsel amaçlarla hazırlanır. Değer eğitiminde kullanılacak en etkili dijital öykü türüdür. Çünkü öğretilecek olan, görsel ve işitsellerle zenginleştirildiği için hedef kitle için daha somut hâle gelmektedir (Göçen, 2014).

2.1.1.3. Dijital Öykünün Öğeleri

Dijital öykülerin hazırlama ve sunum aşamasında dikkat edilmesi gereken etkili ve kendi içerisinde devimsel olabilmesi için birtakım öğeler vardır. Bunlar birçok araştırmacı tarafından yedi öge olarak kabul edilmektedir.

Robin (2008)' e göre dijital öykünün öğeleri Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Dijital Öykünün Öğeleri

Ögeler	Açıklama
1. Bakış açısı (Point of view)	Öykünün esas anlattığı şey nedir ve yazarın bakış açısı nasıldır?
2. İlgi çekici soru (A dramatic question)	Dinleyicinin dikkatini çekmeye yarayan ve öykünün sonunda cevaplanması gereken sorudur.
3. Duygusal içerik (Emotional content)	Dinleyiciyi öyküye bağlayan, kişisel ve güçlü bir şekilde canlanan önemli konuların seçilmesidir.
4. Ses kullanımı (The gift of your voice)	Dijital öykünün kişiselleştirilmesi ve izleyicilerin anlamasına yardımcı olmak için öykü yazarının öyküyü seslendirmesidir.
5. Müziğin kullanımı	Öyküyü destekleyen ve süsleyen müzik veya diğer seslerin kullanılmasıdır.
6. Ekonomi	Öyküyü anlatırken dinleyicilere fazla bilgi yüklenmesine engel olmak ve zihinleri fazla yormamak için yeterli sayıda içerik kullanılmasıdır.
7. Ritim	Öykünün ritmi ve temposudur; öykü devam ederken ne kadar hızlı ilerlediğini ifade eder.

Bull ve Kajder (2004), dijital öykülerin oluşturulmasında yedi öge göz önünde bulundurmışlardır. Bu öğeler;

Bakış açısı (Point of view): Dijital öykü yazarının, yaşantı ve deneyimlerini esas alarak, öyküde verilmek istenen mesajı kendi bakış açısıyla ele alarak mesajın aktarılması sürecidir. Bilimsel yazıların aksine nesnelliği sağlamak amaçlanmaz. Bu yüzden dijital öykülerde birinci ya da üçüncü tekil şahıs ağzı kullanılır.

İlgi çekici soru (Dramatic question): Dijital öyküyü izleyen ve dinleyenlerin dikkatini öyküye çekmek, merak uyandırmak, ilgilerini canlı tutmak için sorulan ve öykü sonunda cevaplanan bir sorudur. Bu soru öyküye başlandığında sorulabileceği gibi, öykü içine gizlenerek de sorulabilir. Soru öykünün gelişme veya sonuç bölümünde yanıtlanabilir, bu şekilde izleyicilerin dikkati öykünün merkezinde tutulur.

Duygusal içerik (Emotional content): Dijital öykülerin amacı dinleyici ve izleyicisine doğrudan bilgi aktarmak yerine teknolojik imkânları kullanarak ve estetik kaygısı güderek izleyicisinin öyküden zevk almasını sağlamaktır (Ciğerci, 2015). En etkili dijital öyküler izleyicisinde duygu uyandıranlardır. Dijital öyküler izletildiği zaman izleyicilerde genellikle gözyaşı, kahkaha ve memnuniyet ifadeleri görülebilir. Bu duygusal ifadeler öykü yazarının harcadığı emeğe bir ödül mahiyetindedir. Dijital öykü hazırlanırken öyküye duygu katacak resim, müzik ve kelimelerin kullanılması duygusal içeriğin boyutunu artıracaktır.

Ekonomi (Economy): Bu öge hazırlanacak dijital öykünün uzunluğu ve süresi ile ilgilidir. Dijital öyküler izleyici ve dinleyiciyi sıkmayacak şekilde 2- 5 dakika uzunluğunda olmalıdır. Öykü metninde gereksiz detaylardan kaçınmak ve verilmek istenen mesaja odaklanmak öykünün uzunluğunda belirleyici faktördür. Genellikle ekonomi öykü yazarlarının en zorlandığı unsurdur. Etkili bir dijital öykü oluşturma sürecinde, anlatımı güçlendirmek ve öykünün bakış açısını netleştirmek için birkaç görüntü, birkaç kelime ve daha az efekt kullanılmalıdır.

Hız (Pacing): Değişmeyen çekim ve hız öykünün monotonlaşmasına neden olur. Oluşturulan öykünün akış hızı öykü metnine göre belirlenmelidir. Deneyimsiz öykü anlatıcıları olabildiğince hızlı bir şekilde birkaç dakikalık bir öyküye birkaç senaryo sıkıştırmaya çalışırlar. Bu durum öykünün hangi kısımlarının atlanabileceği hakkında karar almayı zorlaştırır. Bu nedenle, dijital öykü oluşturma aşamasında senaryo oluşturulurken bu hususlar göz önüne alınmalı ve öykünün akış hızı da buna göre ayarlanmalıdır.

İyi seslendirme (The gift of your voice): Dijital öykünün önemli öğelerinden biridir. Çünkü öykü yazarına öykünün konusu, duygusal içeriği ve verilmek istenen mesajı kendi sesi ile anlatma fırsatını sunmaktadır. Dijital öykünün gücü sesin tonuna, yükseltme ve alçaltmaya yani öyküyü doğru ve açık bir şekilde seslendirmeye bağlıdır.

Müzik kullanımı (Soundtrack): Öykü metnine ve görsellere uygun seçilen bir müzik, öykü metninde gizli olan duyguların aktarılmasını ve öykünün bir bütün halini almasını sağlar.

2.1.1.4. Dijital Öykü Oluşturma Süreci

Dijital öykü oluşturma süreci, geleneksel öykü yazma sürecine benzer bir şekilde başlar; konu seçimi, taslak oluşturma ve beyin fırtınası tekniği ile devam eder. Beyin fırtınası tekniğiyle çok sayıda fikir üretilerek öykünün ana teması belirlenir ve belirlenen tema sonrasında öğrenciler öykünün görsel öğeleri oluşturabilmek için bir öykü panosu (storyboard) oluşturur. Sonrasında öğrenciler üretim aşamasına geçerler. Bu aşama genellikle bilgisayar laboratuvarlarında veya mobil uygulamalar yardımıyla ses, görseller ve şarkılarla birlikte oluşturulur. Öykü metnine göre dijital ortamda düzenlenen öğeler herhangi bir dosya türünde kısa film oluşturularak, öyküyü sunma ve geri dönüt almak üzere çeşitli internet sitelerinde paylaşılır (Ayvaz Tunç, 2016).

Tablo 2.

Araştırmacılar Tarafından Belirlenen Dijital Öykü Süreci Aşamaları

Jakes ve Brennan (2005)	Barret (2009)	Lasa (2010)	Arslan (2013)	Morra (2013)
Öykü Yazma	Senaryo Oluşturma	Öyküye Karar Verme	Öykünün Başlangıç Noktası	Bir Fikir İle Başlama
Senaryo Geliştirme	Ses Kayıt ve Düzenleme	Materyalleri Derleme	Senaryonun Oluşturulması	Araştırma Keşfetme Öğrenme
Öykü Panosu Oluşturma	Görselleri Tarama ve Düzenleme	Senaryo Oluşturma	Görsel ve İşitsel Materyallerin Seçimi	Yazma Senaryo Oluşturma
Multimedya Araçları Bulma	Ses ve Görüntü Birleştirme	Araç-Gereçleri Hazırlama	Görsel ve İşitsel Materyallerin Birleştirilerek Dijital Öykü Oluşturulması	Öykü Panosu Plan
Dijital Öyküyü Oluşturma	Geçiş ve Efekt Ekleme	Öykü Panosu Oluşturma	Dijital Öykünün Sunumu	Görüntü, Ses ve Video Derleme/ Oluşturma
Dijital Öyküyü Paylaşma	Dijital Öyküyü Yayınlama	Araçları Dijitalleştirme		Hepsini Bir Araya Getirme
		Ses Kaydı Yapma		Paylaşma
		Müzik Ekleme		Yansıma ve Dönüt
		Öyküyü Düzenleme		
		Öyküyü Paylaşma		

(Göçen, 2014: 16)

Dijital öykü sürecini Ciğerci ve Yılmaz (2018) yayımladıkları kitaplarında “Öykü yazma, Ses kaydı, Görselleri toplama, Dijital öykü oluşturma, Dijital öyküleri dışa aktarma ve paylaşma” olmak üzere 5 adımda ele almışlardır. Bu çalışmada dijital öykü oluşturma süreci altı adımda ele alınmaktadır. Bu adımlar; öykü yazma, senaryo geliştirme, öykü panosu oluşturma, multimedya araçları bulma, dijital öyküyü oluşturma ve dijital öyküyü paylaşmadır (Jakes ve Brennan, 2005).

Öykü yazma: Dijital öykülerin öykü yazma bölümü ne kadar iyi olursa dijital öykünün hazırlanmış hali de o kadar iyi olmaktadır. Bu yüzden iyi bir dijital öykü hazırlayabilmek için öğrencilerin her şeyden önce nitelikli öyküler yazması gerekmektedir (Yamaç, 2015). Yazım sürecinde ilk aşamada konu belirlenir. Konu seçimi öğrencilerin tercihine göre değişebilir. Bilgilendirici veya tarihi olaylarla ilgili konularda öykü yazacak olan bireyler konusuna yönelik araştırmalar yapar, kişisel öykü yazacak olanlar ise deneyimlerinden yola çıkarak öyküsünü oluşturur. Öykü yazım sürecinin en önemli ögesi temayı belirlemektir. Çünkü öykü bu ana tema etrafında şekillenir. Taslak senaryolar oluşturulur ve bu taslak senaryolara sürekli dönütler verilerek ortaya çıkabilecek sorunlar çözülmeye çalışılır.

Senaryo geliştirme: Oluşturulacak senaryo belirlenen tema etrafında şekillenir. Geliştirilen senaryo öykünün temelini oluşturmakta ve öyküde hangi çoklu ortam öğelerinin nasıl kullanılacağına dair fikir vermektedir. Senaryolardan dijital hikâyeler oluşturulması, hikâyeyi daha ilginç kılmaktan ziyade, çoklu ortam öğelerinin hikâyeye daha fazla anlam ve derinlik katmasına yardımcı olmaktadır (Jakes ve Brennan, 2005).

Multimedya araçları bulma: Öğrenciler senaryolarını anlamlı hale getirmek ve dijital öykülerinin ekonomikliğini sağlamak için görsel (video, resim, fotoğraf) ve işitsel (müzik, ses) öğelerini araştırırlar (Konakman, 2015). Bu bağlamda, yazdıkları öyküye uygun görselleri arama motorlarından yararlanarak, görselleri kendisi çizerek, tarayıcıyla bilgisayara aktararak veya kamerayla çekim yaparak elde edebilir. Görsellerin öykü metnine uygun olmasına ve öykünün bütünlüğünü bozmasına dikkat etmelidir.

Öykü panosu oluşturma: Öykü panosu görsel bir öykünün iki boyutta planlanmasını sağlar. Bu boyutların ilki kronoloji (ne zaman ve ne olacağına yönelik); ikincisi ise etkileşim (resimlerle seslendirmenin nasıl ilişkilendirileceği) olarak ifade edilebilir. Bu boyutlar öykünün akış şemasında efektlerin nasıl kullanılacağına,

geçişlerin ve seslendirme sahnelerinin görsellerle birleştirilir (Kajder ve Swenson, 2004).

Dijital öyküyü oluşturma: Bu aşamada öğrenciler, bazı bilgisayar ve internet programlarını kullanarak seslendirme, dijital resimler, grafikler, müzikler vb. dijital öğelerini birleştirirler (Kajder ve Swenson, 2004). Öğeleri birleştirme aşamasında Microsoft Photo Story, Movie Maker, İmovie, Pinnacle Studio 9 veya Wevideo (www.wevideo.com) gibi ücretsiz programlar dijital öykü oluşturmak için kullanılabilir (Göçen, 2014; Karakoyun, 2014).

Öykü metni ve görsel öğeler öykü panosunda düzenlendikten sonra bir dijital öykü programı kullanılarak bu öğeler programa aktarılır. Programa eklenen dijital öykü öğeleri seslendirme sırasına göre düzenlenir. Bu şekilde öykünün akış sırası görülmüş olur. Daha sonra eklenen resimlere uygun seslendirmeler yapılır ve bu seslendirmelere yönelik önizlemeler yapılır. Bütün öğelere efektler, müzik vb. eklemeler yapılarak dijital öyküler düzenlenir. Son olarak video düzenleme programında düzenlenen dijital öyküler gözden geçirilerek son hali verildikten sonra bilgisayar ortamına kaydedilir.

Dijital öyküyü paylaşma: Bu aşamada hazırlanan dijital öyküler paylaşılır. Sürecin en kritik aşamasıdır. Çünkü bu aşamada öğrenciler, hazırladıkları özgün ürünlerin gururu ve paylaşmanın verdiği heyecanı yaşamaktadırlar. Öğrenciler öykülerini sınıf ortamında arkadaşlarına sunabilir veya internet ortamında online olarak paylaşabilir (Jakes ve Brennan, 2005).

2.1.1.5. Dijital Öykülerin Eğitimde Kullanımı

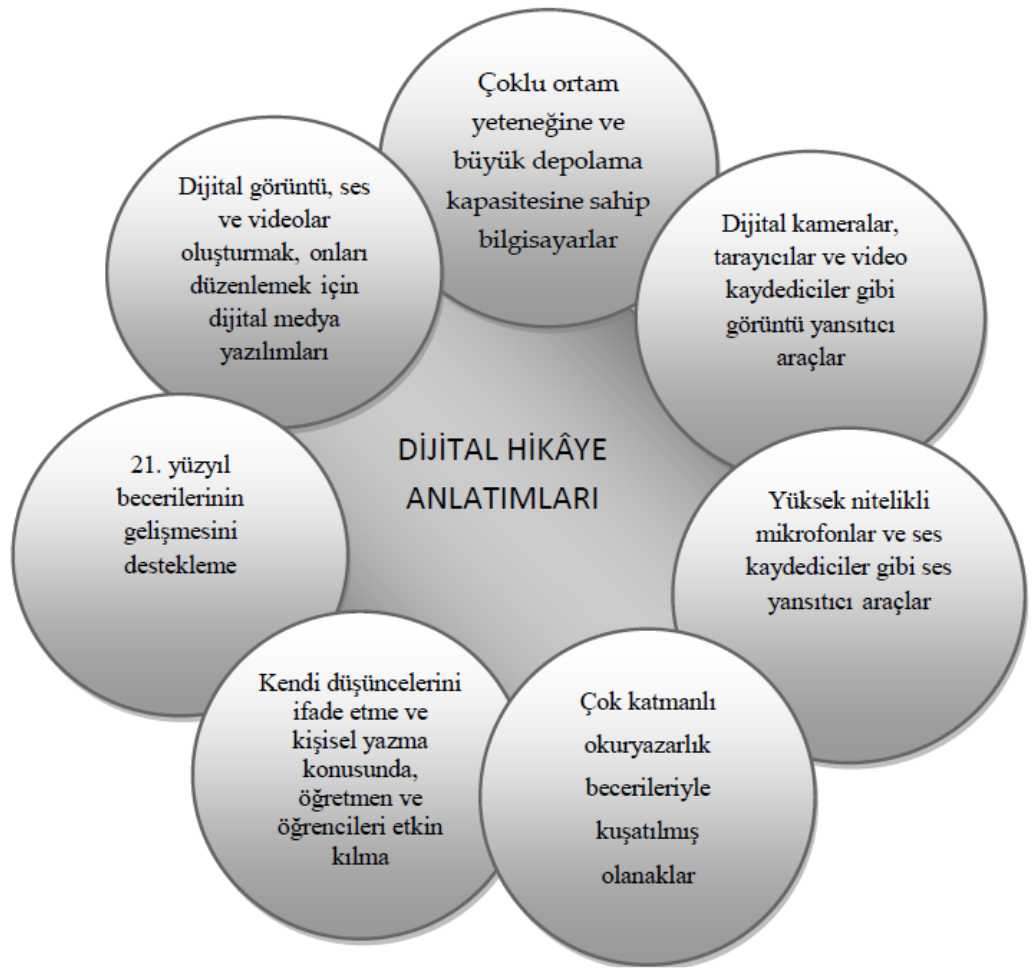
Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim, toplumların bilgi toplumlarına dönüşmelerini sağlamaktadır. Yeni teknolojiler ekonomik yapının yanı sıra sosyal ve eğitsel yapıyı da etkilemiş, buna bağlı olarak toplumlar teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek zorunda kalmışlardır (Akkoyunlu, 1995). İlerleyen zaman ve gelişen teknoloji beraberinde, öğretmenin aktif, öğrencilerin pasif olduğu geleneksel öğretim yöntemleri yerine, teknolojik araç gereçlerle desteklenmiş, öğrenciyi düşünmeye, yeni bilgiler öğrenme ve üretmeye sevk eden yöntem ve tekniklere yönlendirmiştir (Morgil, Oskay ve Erökten, 2004). Bu nedenle bilgi toplumlarının ihtiyaç duyduğu bireyler, hızla gelişen teknolojiyi benimseyen, kendini sürekli geliştiren, analitik düşünme ve sorgulama yeteneği olan bireylerdir. Bu bireylerin

arzuladıkları yaşam standardını elde edebilme ihtimali, bilgi-becerileri sınırlı ve değişime benimsemeyen kısacası bilgi toplumlarının zayıf halkasını oluşturan bireylere göre oldukça fazladır. Bu noktada eğitim kurumlarında kazanılan bilgi ve becerilerin işlevselliğini incelemek gerekmektedir (Karadeniz, 2008). Çünkü toplumsal değişim ve gelişimleri başlatan ve yönlendiren kurumlardan biri olan eğitim kurumları teknolojik gelişmeleri izlemek ve bu teknolojileri hem kullanmak hem de kullanımını bireylere öğretmek zorundadır (Akkoyunlu, 1995). Günümüzde kullanılan yöntem ve teknikler hem bilgiyi yapılandırma sürecine katkı sağlayacak özelliklere sahip olmalı, hem de öğrencilerin dikkatini çekecek, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde teknolojik araç-gereçlerle zenginleştirilmiş olmalıdır (Göçen, 2014; Kıyıcı ve Yumuşak, 2005; Alakoç, 2003). Dijital öykü yöntemiyle teknoloji etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Dijital öyküleme süreci öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımı sonucu bir ürün ortaya koymayı ve bu süreçte teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir. Böyle bir sürecin sonucunda ise öğrenciler için derin ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilir (Akgül, 2018; Göçen, 2014).

Bilginin katlanarak arttığı bu çağın amacı; öğrenciye bilgiyi yığmaktan ziyade, öğrencinin bilgiyi anlaması, kavraması ve kendi başına ilişkiler kurarak bilgi üretebilmesini sağlamaktır (Tatar, 2006). Öğrencilerin var olan bilgilerini günlük hayatta karşılaştıkları olaylar ile ilişkilendirme becerileri aldıkları eğitimin ezberden uzak olmasına bağlıdır. Öğrenilen bilgiler, günlük hayatta karşılaşılan olaylar ile ne kadar doğru ilişkilendirilirse öğrenme o derece anlamlı hale gelmiş olur (Yadigaroglu ve Demircioğlu, 2012). Bu bağlamda öğrencinin tüm aşamalarına aktif olarak katıldığı dijital öyküleme etkinliğinde elde ettiği araştırma verilerine dayalı olarak içeriğe yönelik hazırladığı ve görsellerle destekleyerek seslendirdiği öyküsü, öğrendiklerini içselleştirdiğine yönelik bir öz yansıtma imkânı sağlar (Büyükcengiz, 2017). Dijital öykülerin birçoğu iletişim kurma yönünde öğrencilere yol göstermektedir. Her öğrenci kendi anlayışını hazırladığı öyküler yoluyla eşsiz bir şekilde ifade edebilmektedir (Küngerü, 2016). Bunun yanında öğrenciler, kendi dijital öykülerini kendi sesleriyle seslendirdikleri ve kaydettikleri öyküleri birçok kez dinleme olanağına sahiptirler. Bu dinleme sürecinde öğrenciler dil ve telaffuz bozukluklarını belirleyip düzeltebilirler. Ayrıca kullandıkları ses tonunu ve yaptıkları seslendirmenin akıcılığı ve anlaşılabilirliğini değerlendirme imkânına sahip olurlar. Dijital öyküleri oluşturan çoklu ortam öğeleri

sayesinde öğrenciler ilgi ve dikkatlerini dinledikleri ve izledikleri metne verirler (Ciğerci, 2015).

Kurundayoğlu ve Bal (2014) eğitim ortamında dijital öykülemenin kullanımının, öğrencileri aktif kıldığını, öğretmen-öğrenci etkileşimini desteklediğini, tüm duyulara seslenen bir eğitim imkânı sunduğunu vurgulamış ve öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri açısından da doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğunu Şekil 1'deki gibi göstermiştir.



Şekil 1. Eğitimde Dijital Öykü Yönteminin Faydaları

Sonuç olarak dijital öykü anlatımının eğitime yansması, dijital öykü hazırlama sürecinde öğrencilerin konuyu seçmeleri, bu konu üzerinde araştırma yapmaları, elde edilen bilgileri kullanarak bir öykü metni yazmaları ve yazdıklarının tamamını bir bütün halinde dikkat çekici öykü haline getirmeleri, daha sonra bu öykü ile grafik, resim, ses, metin, video ve müzik gibi çoklu ortam öğelerini birleştirerek bilgisayarda veya web ortamında izlenebilir kısa filme dönüştürmeleri, 21. Yüzyıl becerilerinin

kazandırılmasında etkili bir uygulama olabilir. Çünkü dijital öykü yöntemi öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını, öğrenmelerinden sorumluluk almalarını, araştırma yapmalarını, teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmalarını, işbirlikli çalışmalarını ve problemleri çözmelerini sağlamaktadır (Kotluk ve Kocakaya, 2015).

2.1.2. Değer ve Değerler Eğitimi

2.1.2.1. Değer Kavramı

Birçok farklı disiplin tarafından ele alınan değer kavramına çeşitli tanımlamalar ve sınıflandırmalar yapılmaktadır. Özellikle sosyal bilimler alanında değerler, insan davranışını açıklamada önemli bir etken olarak görülmektedir. Değer, bireyin kendisi ve başkası ile ilgili davranışlarına yön vererek davranış kılavuzu görevi yapmaktadır (Kılınç, 2015). Çünkü değerler, insan davranışlarının incelenmesi ve açıklanmasında, bir davranış biçimini diğerinden önemli görmede kullanılır (Sarı, 2007). Tüm davranışlarımız değerlerle ilişkilendirilebileceğinden eğitimden ekonomiye, felsefeden ilahiyata neredeyse tüm bilim dalları bir şekilde değerlerle ilgilenmektedir. Genel olarak değerleri, inanç ve tutumlarla ilişkilendirsek de değerler inançlardan ve tutumlardan kapsamlıdır (Tokdemir, 2007). Değerler insan davranışlarını etkileme, toplumsal ilişkileri düzenleme ve toplumun kalkınmasını sağlama gibi birçok çok işleve sahiptir. Bundan dolayı eğitimciler değerler eğitimini önemsemiş ve doğrudan eğitim programlarıyla ya da gizli programlarla öğretmeye çalışılmışlardır (Akbaş, 2009).

Literatürde birçok değer tanımı vardır. Yaman (2012) değeri, bireylerin başka bir birey, varlık, olay, durum karşısında ortaya koyduğu duyarlılıkların tamamı olarak tanımlamıştır. Turan ve Arslan (2016) ise değerleri; bireylerin diğer insanların, toplumsal olgu ve olayların değerlerini ölçmede kullandıkları ölçütler olarak tanımlamaktadır. Aydın ve Akyol Gürler (2013) değeri, olgular ve nesnelere hakkında ihtiyaç ve ideallere göre verilen yargı olarak tanımlar. Ekşi ve Katılmış (2016) a göre değer, bir şeyin aynı türden şeyler arasındaki yer ve konumuna bireyin yüklediği anlamlardır. Bahçe (2010) değeri, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamlılığını sağlamak ve sürdürmek için üyeleri tarafından doğru ve sürekli olduğu kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ve inançların tamamı, Akyol (2010) ise, insanların öz değerlendirme yapmasında, diğer insanları değerlendirmesinde, eleştirme ve sorgulama eylemlerine temel oluşturmada, genel bir amaç etrafında toplanmasında, “öteki bilinci” oluşturmasında mihenk taşı olarak tanımlamaktadırlar.

Altın (2010) değeri, dünyanın belli bir kısmıyla ilgili algılayış, duygu ve bilgilerimizin birleşimi, organize olmuş inançlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda değerler, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran esas özellikleri içinde barındıran inançların tamamı olarak tanımlanmıştır (Dilmaç, 2007). Başka bir deyişle değer, bireylerin inançlarını, duygu ve düşüncelerini etkileyen, kişilerin özelliklerini ortaya koyan bir kavramdır.

Değerler, bir toplumu oluşturan bireylere nelerin önemli olduğunu ve tercih edilmesi gerektiğini, nasıl yaşanması gerektiğini açıklar (Akbaş, 2008). Değerler, davranışların kaynağı olan ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Ayrıca değerler, bireylerin yaşamlarında önemli gördükleri durumları tanımlayarak istek, tercih, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2007). Değer bir insanın, toplumdaki diğer insanları, özellikleri, istek ve niyetlerini, davranışlarını değerlendirirken başvurduğu bir ölçüttür (Dilmaç, 1999). Değerler, insanların yaşamları süresince eylem ve davranışlarını yönlendirmede etkili olan ve yaşamının şekillenmesinde önemli olan öğedir (Aladağ, 2009). Ayrıca değerler hayatımızın gayeleridir; hatta sadece kendi hayatımızın değil, başkalarının hayatı için de gaye halini almasını istediğimiz şeylerdir (Güngör, 1998). Değerler birlikteliği, düzeni, ortak bilinci, ahlaklı olmayı öne çıkaran, kargaşaya yol açabilecek durumlarda sosyal refleks oluşturacak kabullerin tamamıdır (Kılınc ve Akyol, 2009). Değerler gelişim süreci içerisinde ve daha çok sosyal öğrenme sonucu oluşan inançlar olup, toplumsal yaşama uyum sağlamada yardımcı olan, ilişkileri düzenleyen ve tercihleri yönlendiren unsurlardır (Kılınc Şahin, 2010).

Birey ya da toplum açısından değerlerin önemli bir işlevi, ona bir bakış açısı kazandırması, bireyin varlığı ve bulunduğu yer hakkında bireyi bilinçlendirmesidir. Bireyin çevresindeki olgu ve olayları anlamlandırmasında, önem atfetmesinde, değer biçmesinde, kendine konum belirlemede birey ve toplumu yönlendiren, eline ölçütler sunan özellikler, sahip olduğu değerler bütünüdür (Yeşil ve Aydın, 2007). Başka bir deyişle bireyler, içinde yaşadıkları toplumun değerlerini benimseyerek bunları davranış ve seçimlerinde ölçüt olarak kullanırlar. Çünkü her toplum iyi ve kötüyü, güzel ve çirkini, neyin öncelikli olması gerektiğini tanımlar. Sosyal olguların insanlar tarafından kolayca algılanması ve sosyal mutluluğun yaşanabilmesi için küçük yaşlardan başlayarak değerler öğretilmelidir. Toplumun kendini kontrol etme sistemini bireylerin algılaması, onların daha sonraki yaşantılarına fayda sağlayacaktır (Tepecik, 2008). Bu bağlamda değerlerin yaşanması bireyi özüne yaklaştırır. Böylece birey kendini daha iyi tanır.

Kendini tanıyan birey hayattaki mutluluğu yakalar ve kendini gerçekleştirmiş olur (Bahçe, 2010).

Toplumsal yaşamda düzeni sağlamak için yasalara uymak yetmez. Ortak değerlerin, gelenek ve göreneklerin birleştirici gücüne de ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle, insani değerler olmadan toplum çarkı dönmez. Bütün dinlerde ve toplum yasalarında adam öldürme, hırsızlık ve başkasının hakkını çiğneme günah ve suç sayılmıştır. Ama doğruluk, konukseverlik, hoşgörü, saygı ve sevgi gibi değerler yasa gücüyle benimsetilemezler. Toplumsal ilişkiler, kişilerin tek tek veya toplu olarak insancıl değerlere bağlılığı ve bu değerleri benimsemeleri ölçüsünde düzenli yürür (Yörükoğlu, 2016:221).

Değerleri daha iyi anlayabilmek için değerler üzerine çalışmalar yapan Schwartz ve Bilsky (1987; Akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) tarafından belirlenen değer özellikleri şöyledir:

- Değerler, inançtır. Ancak, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış şekilleriyle (hakbilirlik, yardımseverlik) ilişkilidirler.
- Değerler özgül eylem ve durumların üstündedir. Örneğin; itaatkârlık değeri evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerli olmaktadır.
- Değerler davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ve değişimini yönlendiren ölçütler olarak işlev görür.
- Değerler taşıdıkları öneme göre aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşmasını sağlar.
- Değerler değişime açık yapılardan oluşur. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak amacıyla değer önceliklerinde değişiklikler meydana gelebilir.

Değerler toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır. Kişilerarası ilişkileri düzenlemede, karar verme, seçme ve değerlendirme süreçlerinde ölçüt oluşturur. Toplumlar ve bireyler, değerlerine anlamları kendileri yükleyerek belirledikleri sıralamayla kendi değerler sistemini oluştururlar. Değerlerin toplumca benimsenmiş olması değerlerin toplumun özünden çıkarak bireylere yansıdığını gösterir. Bu yüzden değerleri toplumdan ayrı düşünmek olanaksızdır. Değerlerin toplumdan bireye yansımaması da değerlerin toplumda yaşanmadığını gösterir. Özetle

değerler, toplumun özünde var olan ve yaşayan doğruların toplamı olarak ifade edilebilir (Akyol, 2010; Çoban, 2016; Gülmüş, 2015).

Yukarıda ifade edilen değer tanımları ve özellikleri incelendiğinde, değerlerin hem toplumsal hem de bireysel yönde etkili olduğu, bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Değer kavramı ve özellikleri açıklanırken bu değerlerle ilgili birçok farklı değer türü ile karşılaşılmakta ve birçok değer sınıflandırılması yapıldığı görülmektedir (Aladağ, 2009).

2.1.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değer kavramının geniş bir şekilde farklı disiplinler içerisinde düşünülmesi, ortak tanımının yapılmasına imkân vermediği gibi sınıflandırılmasını da zorlaştırmaktadır (Güven, 2014:20). Değerler hem kişisel hem de toplumsal yönü olan gerçekliklerdir. Bundan dolayı sadece bir kişiye ait değerler olduğu gibi toplum ya da çeşitli gruplar tarafından kabul edilen değerler de mevcuttur. Bu yüzden, hakkında çeşitli yargılara varılan değerler vardır ve başka değerlerin de aynı yargı ile sınıflandırılabilceği hakkında çalışmalar yapılmaktadır. Değerlerin sınıflandırılması çalışmaları benzer temel ve sınırlara sahip değerleri tespit etme amacından kaynaklanmaktadır (Ay, 2013). Değerlerle ilgili yapılan araştırmaları etkili bir biçimde sürdürebilmek için birçok sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan en çok bilinenler; Nelson, Rokeach, Spranger ve Schwartz'a ait olanlardır (Yazıcı, 2006).

Rokeach (1973), bütün insanlarda toplam 36 benzer ana değer olduğunu, bu değerlerin öneminin her kişi için aynı olma zorunluluğunun bulunmadığını belirtmektedir (Güven, 2014:22). Rokeach değerleri, amaç ve araç değerler olarak gruplandırmıştır. Amaç değerler; "Rahat Bir Hayat, Heyecanlı Bir Hayat, Başarma Duygusu, Barış İçinde Bir Dünya, Güzellikler Dünyası, Eşitlik, Aile Güvenliği, Özgürlük, Mutluluk, İç Huzuru, Gerçek Sevgi, Ulusal Güvenlik, Zevk, Kurtuluş, Özsaygı, Sosyal Tanınma, Gerçek Dostluk, Bilgelik /Hikmet" ten oluşmaktadır. Araç değerler ise; "İstekli(hırslı), Ufku Geniş Olma, Kabiliyetli, Neşeli, Temiz, Cesaretli, Affedici, Yardımsever, Dürüst, Hayal Gücü Kuvvetli, Bağımsızlık, Entelektüel, Mantıklı, Sevgi Dolu, İtaatkâr, Kibar, Sorumlu, Özdenetim" gibi değerlerden oluşmaktadır (Yiğittir, 2010).

Değer testini ilk defa kullanan Spranger (1928) altı temel değer grubu oluşturmuştur (Güngör, 1998:84). Buna göre:

- Bilimsel değer: Gerçeğe, bilgiye, sorgulamaya ve eleştirel düşünceye önem verir, bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirci, akılcı ve entelektüeldir.
- Ekonomik değer: Yararlı ve pratik olana önem verir, ekonomik değerlerin hayatta önemszenmesi gerektiğini belirtir.
- Estetik değer: Simetri, uyum ve forma önem verir, birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür, sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
- Sosyal değer: Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır, en yüksek değer insan sevgisidir.
- Politik değerler: Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır, esas olarak kuvvetle ilgilidir.
- Dini değerler: Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar, dini uğrunda dünyevi fazları feda eder (Yazıcı,2006).

Schwartz (1992) kuramında değerleri on gruba ayırmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bu gruplama şu şekildedir:

- Güç: Sosyal güç ve otorite sahibi olmak.
- Başarı: Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak.
- Hazcılık: Zevk, hayattan keyif almak.
- Uyarılım: Cesur olmak, değişen bir hayat yaşamak.
- Özyönelim: Yaratıcı ve meraklı olmak.
- Evrenselcilik: Açık fikirli ve erdemli olmak.
- İyilikseverlik: Yardımsever ve sorumluluk sahibi olmak.
- Gelenekseverlik: Alçakgönüllü ve geleneklere saygılı olmak.
- Uyuma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması.
- Güvenlik: Toplumun, var olan ilişkilerinin ve kişinin huzur ve sürekliliği.

Güngör (1998:84-85) de değerler araştırmasında, Allport, Venon, Lindzey (1960) tarafından gruplandırılan estetik, teorik (veya ilmi), iktisâdi, siyasi, sosyal ve dini değerlere ahlaki değer boyutunu eklemiştir. Ercan (2001) değerleri ulusal ve

evrensel değerler olarak sınıflandırmıştır. Ulusal değerler; “Millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek, görenekler ile ulusal marş, bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgeler”dir. Evrensel değerler ise; “Demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı”dır.

Alanyazında birçok değer sınıflamaları görülse de eğitim açısından önemli olan değerleri sınıflandırmak değil; bireylere bu değerlerin nasıl aktarılabilceği ve iyi bir değer eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gereklidir (Kasa, 2015).

2.1.2.3. Değer Eğitimi

Değerler, sosyal bilimler alanında sürekli ilgi çeken konulardan birisidir. Bu ilgiye, birçok sosyal bilimcinin değerlerin insan davranışlarını açıklamada önemli bir yere sahip olduğunu düşünmelerini neden olmaktadır. Ayrıca, değerlerin araştırmacılara birey ve grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olması da söz konusu ilginin nedenleri arasındadır. Değerler konusu kuramsal yönden olduğu kadar, hızla değişen ve gelişen dünya içinde yerini arayan toplumumuzu yakından ilgilendirdiği için önem taşımaktadır. Sosyoekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu (ve kimi zamanda aracı) olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlemelerin sağlıklı işleyebilmesi, bireylerin sahip oldukları değerlerin bu yönde düzenlemelerle uyumlu olmasıyla ilişkilidir. Bu uygunluk sorunu, toplumun iyi tanınmasını, bundan dolayı da değerlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini gerekli hale getirmektedir (Baydar, 2009).

Toplumlar varlıklarını sürdürebilmek, içerisinde barındırdığı bireylerin gelişimini desteklemek için değerlerin aktarımına ve bireylerce benimsenmesine, başka bir deyişle değerler eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, özdenetim, merhamet gibi değerleri benimseyen bireylerin kararlarını ve seçimlerini daha iyi kontrol edebileceği ve daha az olumsuz davranışlar sergileyeceği söylenebilir. Okul, iyi vatandaşlar yetiştirmek ve bu yolla toplumun devamlılığını sağlamak amacıyla bireylere, toplumun ve insanlığın ortak malı durumuna gelen değerleri kazandırmada etkili bir kurum rolündedir (Güven, 2014:28; Belet ve Deveci, 2008).

Eğitim, ülkeyi yeni değerler alanına sancısız ve sıkıntısız olarak katmada önemli bir araçtır. Değerler eğitimle nesilden aktarılarak, toplumda kişilikli, kendine, ailesine,

çevresine ve tüm insanlığa faydalı bireylerin yetişmesini sağlar. Bu aynı zamanda toplumun kültürünün devamlılığını sağlayarak geçmişle geleceği de birbirine bağlar. Birey ve değerler arasında karşılıklı bir döngü vardır. Değerleri bireyler ve yaşantıları oluştururken, oluşan bu değerler, kişiye ve topluma yön verir. Bütün bunların sağlıklı bir yapı içerisinde gerçekleşmesi ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Tokdemir, 2007).

Bireyler yaşadıkları toplumun bir parçasıdır ve toplumla karşılıklı etkileşim içindedir. Hem toplumu etkileyen hem de toplumdaki etkilenen konumdadır. Topluma ait değerlerin, ortak temel davranış kalıplarının bireye aktarılması, bireyin toplumsallaşmasını sağladığı gibi, bireyin içinde yaşadığı toplumun parçası haline gelmesini de sağlar. Geçmişten gelen kültür mirası olan değerlere yenilerinin eklenmesiyle geçmişle gelecek arasında bir köprü kurulur. Toplum ve milletin geleceği bu köprünün sağlamlığı ve sürekliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Geçmişten kopuk bir toplum ve milletin geleceğinden söz edilemez (Kolaç, 2010). Bundan dolayı değerlerden arınmak ve tümüyle teknolojik olmaya çalışmak, yalnızca geleneksel ve alışagelmış olana tutunmak, eğitimi sadece fikir aşılama gibi basit bir şekilde algılamak, işte tüm bunlar değerler karmaşasını ortaya çıkarmaktadır. Değerlerden arınmış bir eğitim sisteminin tam anlamıyla görevini yerine getirdiği söylenemez (Dilmaç, 1999). Çünkü değerler eğitimi, diğer bireyleri anlama, bireylere tahammül etme, toplumsal duyarlılığı geliştirme ifadelerinin işaret ettiği davranışları gösteren insan yetiştirmek amacıyla uygulanan faaliyetlerin tamamını kapsamaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2016).

Dünyaya gelen her kişinin yaşama, beslenme, eğitim hakkı, dokunulmazlık gibi çeşitli uluslararası bildirilerde ve anayasalarda insan hakları adı altında toplanan haklar, bireyin sahip olduğu ve olması gereken değerlerinin dile getirilişidir (Erhun, 2010). Değerler, toplumların varlıklarını ve beraberliklerini sürdürmelerini sağlamada önemlidir. İnsanlar genellikle davranışlarını, bir durum karşısındaki düşüncelerini öğrendiği, içselleştirdiği değerlerine göre şekillendirirler. Karşılaştıkları durumları, olayları, sorunların çözümünü bulurken hep değerleri göz önüne alırlar (Özalp Kaplan, 2014). Değerler eğitimi; öğrencilere evrensel erdem ve faziletlerin kazandırılmasını, değerlere karşı farkındalık oluşturulmasını ve bu temel değerlerin davranışa dönüştürülmesini amaçlamaktadır (Kara, 2017). Bu nedenle değerler birçok bilimsel alanın üzerinde çalışmalar yaptığı bir konu olmuştur. Değerler önce aile ortamında verilir, okullarda bu değerler pekiştirilir ve pekiştirilen bu değerlerin yanında yeni değerler de kazandırılır (Uçar, 2009).

Her anne baba çocuğunu en iyi şekilde yetiştirme çabasıdır. Çocuğun erdemli bir insan olarak toplumda yerini alması, en az iyi bir öğrenimden geçip başarılı bir erişkin halini alması kadar önemlidir. Erdemler neredeyse bütün toplumlarda ulaşılmaya çalışılan yüce değerler olarak bilinir. Doğruluk, büyüklere saygı, törelere ve görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, hak gözetme her yerde ve her dönemde aranan nitelikler arasındadır (Yörükoğlu, 2016:221). Değerlerimizi kaybetmekte olduğumuza yönelik ebeveynlerde ciddi kaygılar ortaya çıkmıştır. Çünkü değişmeler çocuklar ve gençler üzerinde etkili olmakta bu durumda değerlerin çocuklar tarafından öğrenilmesi ve içselleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bunun sonucunda anne babasından, aile büyüklerinden farklı değer algılarına sahip gençler, çocuklar yetişmektedir. Kuşaklar arasındaki değer çatışması, gençlerimizde gözlemlenen davranışsal sorunlar, ailelerdeki ilgisizlik, suç işleme ve şiddet uygulamada yaşanan büyük artış, televizyon ve internetin bilinçsiz kullanımın olumsuz etkileri ebeveynlerdeki kaygıların yersiz olmadığını bize göstermektedir. Ayrıca eğitim sistemimizdeki rekabet ortamının ortaya çıkardığı olumsuzluklar, öğrencilerdeki hedefsizlik, ilgisizlik ve okul ortamlarının öğrenciler için yaşam alanı olmaktan uzak görüntüsü değer eğitime duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Gülmüş, 2015; Şen, 2007).

Değerler, bireyin çevresindeki durumları tanıma ve anlamada kullandığı temel ölçütlerdir. İnsan değer üreten tek varlıktır. Değerlerin önemli bir özelliği, doğuştan bireyle birlikte gelmeyip yaşantı yoluyla öğrenilerek kazanılmasıdır (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu nedenle değerler konusu, basit bir bilgi konusu değil, insan kişiliğinin ve karakterinin en yapıcı unsurudur. Değer öğretiminin asıl amacı insanı bu konuda bilgilendirmek değil, insan yaşamını anlamlı kılmak, ruhsal dengeyi sağlamak, kişiliği güçlendirmek, ahlak ve karakteri sağlamlaştırmaktır. Buna uygun olarak değer eğitiminin kendine özgü karakteristiği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul hayatı boyunca çeşitli derslerin programı çerçevesinde öğrenilen bilgilerin birçoğunun kullanım süresi ve bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkisi son derece kısıtlı iken, değerler ile ilgili öğrenmeler hayat boyu önem ve etkisini devam ettirir. Bu anlayışa uygun olarak değer öğretimi, çocuk veya gencin kendini ve hayatın anlamını keşfetme ve anlama, iyi ahlak ve dürüstlük, dayanışma, hoşgörü, sosyal bütünleşme gibi ilkeleri dikkate alarak yapılmalıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2013).

Sonuç olarak değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalar; topluma olumlu model sunması, toplumdaki bireylerin kaynaşmasını sağlaması, bireyleri ve toplumu pozitif anlamda geliştirerek doğru ve olumlu tavır ve tutumlara yönlendirmesi, genel anlamıyla yol gösterici nitelikler ortaya koyduğu için oldukça önemlidir (Gülmüş, 2015).

2.1.2.4. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi konusuna verilen önemin artmasıyla birlikte birçok değer eğitim uygulamaları yapılmıştır. Bu yaklaşımlar değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, etik, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, değer sınıflama, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi ve din eğitimi adları altında yapılan uygulamalardan oluşmaktadır (Sezer, 2008). Değerler konusunda birçok farklı düşünce olsa da her biri değerlerin yetişmekte olan nesillere aktarılması ve kazandırılması düşüncesine sahiptir. Nitekim değerler eğitiminin tarihine bakıldığında, değerlerin, eğitim öğretimin bir parçası olması gerektiğine dair fikir birliği olduğu görülecektir (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Ülkemizde de 1900'lerden bu yana ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi üzerine birçok kuramsal ve uygulamaya ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkına varmasını ve ahlaki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan yaklaşımlar ise yeni ilköğretim programlarında yer bulmaya başlamıştır (MEB, 2010).

Toplumlar kültürel ve sosyal açıdan varlıklarını sürdürebilmek için değerlerini gelecek nesillere kazandırma çabası içindedirler. Bu durum toplumsallaşma sürecinin de bir parçasını oluşturmaktadır. Değerlerin nesillere kazandırılması aileden başlayarak okullarda da planlı olarak devam etmektedir. Çünkü, bireylerin değerleri kazanmasında birçok ögenin rol alması ile değer eğitimi çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmaktadır. Değer eğitimi sürecinde çocukların değerleri içselleştirmesinin önemli olması bakımından onların değerler bağlamında da akıl yürütme süreçlerini kullanmaları gerekmektedir. Çocuklar bu süreçte işbirliği yapma, dinleme ve konuşma yapma, empati kurma gibi becerileri de kullanarak diğer bireylerle iletişim kurmalıdır. Bu süreçlerin yürütülmesi değer eğitiminde kalıcılığı sağlar. Bu nedenle değer eğitimi sürecinde sınıf içerisinde çocukların daha etkin olmasını ve sürece çok yönlü katılmasını sağlayacak farklı yaklaşımların kullanılması gerekmektedir (Gürdoğan

Bayır, 2015). Değerlerin öğretilmesi ile ilgili şu zamana kadar yapılan hem yurtiçi hem de yurtdışı araştırmalarda sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan birçok yaklaşım, strateji ve yöntemlerden bahsedilmiştir. Bu konuda pek çok görüş öne sürülmüş ve değerlerin uygun bir şekilde öğrencilere öğretilmesi için birçok yaklaşım kullanılmıştır (Aladağ, 2009).

Değer eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine dair okullarda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlarla öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel ve duyuşsal farkındalık kazanması, oluşturulan bu farkındalığı davranışa dönüştürmesi, içselleştirmesi hedeflenmektedir. Değer eğitiminin verimli ve nitelikli yapılmasını sağlayacak faydalı yaklaşımlar oluşturulmuştur (Özalp Kaplan, 2014). Değerlerin eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde birçok farklı yaklaşımın var olduğu görülmektedir.

2.1.2.4.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi/ Telkin Yaklaşımı

Telkin yaklaşımı öğrencilerin neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceğini muhakeme etmeksizin yetişkinler tarafından söylenenlerin öğrenilmesi sürecidir (Kılıç Şahin, 2010). Telkin etme yaklaşımı 1970'de Blanchette vd. tarafından geliştirilmiştir. Yaklaşımın amacı, öğrencilere belirli değerleri kazandırmak, bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmelerini sağlamak ve öğrencilerin sahip oldukları değerleri geliştirmektir. Bu şekilde öğrencilerin, istenen değerleri yansıtma yoluyla sağlanmaktadır (İşcan, 2007).

Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımında genç bireye yetişkinlerin kendi tecrübelerini aktarmasıyla değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Yetişkinler genç bireyin kendi değerlerini oluştururken zarar görmesini önlemek amacıyla kendi değerlerini doğrudan bireylere aktarırlar. Geleneksel anlayışın egemen olduğu bu yaklaşımda öğretmenlerin ve ailelerin değerleri telkin etme yoluyla doğrudan öğrencilere kazandırması amaçlanmaktadır (Gücen, 2014). Bu yaklaşımda değerler eğitimi sürecinde; model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, oyunlar, benzetimler, rol oynama ve buluş yoluyla öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Doğrudan öğretim yaklaşımında, gençleri istenmeyen davranışlardan vazgeçirip iyiye yönlendiren, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bilinçli anlatım ve yönlendirmeleri kullanılır. Bu yönlendirmeler ile bireylerin değerleri ve bu değerlerle ilişkili davranışları model alma yoluyla benimseyip içselleştirmeleri hedeflenmektedir. Yaklaşımın en önemli özelliği,

değerlerin çocuklara açık açık söylenmesi ve onların bu değerleri edinmeleri için teşvik edici öyküler, biyografiler gibi araçların kullanılmasıdır (Aslan, 2011; İşcan, 2007).

Doğrudan öğretim yaklaşımı, sık kullanılan ve daha çok öğretmen merkezli bir stratejidir. Bu stratejide; anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemler kullanılır. Tümdengelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim yaklaşımında, bilginin verilmesi sürecinde önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Bu yöntemin okulda uygulanmasında öğretmenler tarafından anlatılan ahlaki durumları dinleme, törenlere katılma ve halka hizmet etkinliklerine katılma vardır. Bu yaklaşımda kullanılan en önemli tekniklerden biri öğrencilere ahlaki yönü olan tarihsel veya kurgusal öyküler anlatmaktır. Çünkü yaşam öyküleri istediğimiz değerleri telkin eder. Bu öykülerin anlatılması, diğer bireylerin davranışlarının ahlaki sorumluluğu konusunda düşünmelerini sağlar (Sezer, 2008).

Telkin yaklaşımı geçmişten günümüze değerler eğitiminde en yaygın biçimde kullanılan yaklaşımlardan biridir. Öğretmenler için uygulama kolaylığı sağlayan telkin yaklaşımında dikkat edilmesi gereken husus, değerleri öğrencilere katı biçimde dayatmaktan çok onların değerlerin içerdiği anlamı kavramalarını ve değerleri davranışlarına yön verecek ilkeler olarak içselleştirmelerini sağlamaya çalışmaktır (Çengelci, 2010).

2.1.2.4.2. Değerleri Belirginleştirme/Açıklama Yaklaşımı

Değerleri belirginleştirme yaklaşımının temeli bireylerin yaşamlarında önemli olan şeyleri nasıl belirlediklerine dayanmaktadır. John Dewey'nin araştırmalarından esinlenen Raths, Harmin ve Simon 1966 yılında bir değer kuramı adıyla, değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımını geliştirmişlerdir. Doğrudan yaklaşımların tersine bu yaklaşımda bireyin neye değer verip vermeyeceğine başkalarının açıklamasıyla değil, alternatifler ve olası durumları inceledikten sonra, özgürce kendisinin karar vermesi esastır (Doğanay, 2011). Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, bireyin değerlerinden faydalanarak karar almasına ve kararlarını uygulamasına yardımcı olmaktadır. 1960-1980 yılları arasında insanlar kendi duygu, inanç ve değerlerinin farkına varmasını sağlamak için yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yaklaşım yaşam becerileri eğitimi olarak da anılır. Çünkü değişen dünyada bireyin hayatının tümünde ona rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardımcı olur (Yılmaz, 2012).

Simon ve arkadaşlarına göre genç bireyler, aile ve öğretmenlerinin yanı sıra, akran gruplarından televizyondan, yazılı basından, sinemadan ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmektedir. Model sayısının artması, karar alma sürecinde bireyin bocalamasına, iyiyi seçme sürecini öğrenememesine yol açmaktadır. Kendi değerlerini benimseyemeyen gençler, karar alma sürecinde akran gruplarının ve propagandanın etkisinde kalmaktadır (Simon Leland ve Kirschenbaum, 1972; Akt: Akbaş, 2008). Bu yüzden değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımında hangi değere sahip olunması gerektiği vurgulanmaz, bireyin kendisi için önemli olan değeri düşünerek kazanması amaçlanır. Bu değer kazanma süreci bireyin başkalarının değerlerini zorla kabul etme gibi durumlara maruz kalmaksızın kendi değerlerini netleştirmesine imkân sağlamaktadır. Bu yaklaşım bireylerin, hayatlarındaki değerleri seçerken bağımsız olarak kendilerinin bir tercihte bulunmasını esas alır. Burada değerleri doğrudan öğretim yaklaşımı yerine öğretmenler, öğrencilerin kendi değerlerini seçme aşamasında yardımcı olurlar (Ekşi, 2003).

Değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımında önemli olan durumlardan biri de, öğrencilerin seçmiş oldukları değer ve ahlak konularının belirginleşmesini, seçtikleri değer ile ilgili olarak düşünmelerini sağlamaktır. Değerleri belirginleştirme yaklaşımı 1960-80 yıllarında etkili olmuş bir öğretim yaklaşımıdır. Ancak 1980'li yıllardan sonra değerleri belirginleştirme yaklaşımı önemini kaybetmiştir. Hatta değerleri belirginleştirme yaklaşımının öncülerinden Kirschenbaum'da son zamanlarda bu görüşü desteklemekten vazgeçmiştir (Dilmaç, 2007).

Sonuç olarak değerleri belirginleştirme yaklaşımının değerlerin doğrudan verilmesi yaklaşımından farkı bireyin değerleri benimseme sürecinde karar vermesini sağlamasıdır. Bu yaklaşımda birey kendine ait inanç, istek, düşünce ve seçiminin farkındadır. Ayrıca, bireylere kendi değerlerinin farkına varması için yardımda bulunmaktadır. Kısacası değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımı, değerlerin içeriğinden çok oluşma süreciyle ilgilenmektedir (Baydar, 2009).

2.1.2.4.3. Ahlaki İkilem Yaklaşımı

Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı, Piaget'in kuramının yeniden incelenmesi ve anlamlandırılmasıyla ortaya çıkmıştır. Kohlberg de Piaget gibi çocuk ve yetişkinlerin, bazı durumlarda davranışlarını yöneten kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir (Senemoğlu, 2012). Bu yaklaşımda amaç bireylerin verilen ahlâki ikilem içeren

öykülerle onların ahlâki yargılarını ortaya çıkarmaktır. Kohlberg yaptığı çalışmalarda aynı öykülerle farklı yaş grubundaki bireylerin farklı yargıda bulunduğunu tespit etmiştir (Gül, 2013). Ahlaki düşünmenin farklı aşamalarında, toplam üç düzey ve her düzeyde ikişer basamaktan oluşan altı basamak vardır. Bu basamaklarda ilk önce maddi ve kendi davranışının fayda sağlayıcı sonuçlarının kolanmasına odaklanılır; sonra kişiler arası ve toplumsal beklentilerle özdeşleşilir, en sonunda kişilerin kendi ahlaki değerlerini kullandıkları bir düzeye ulaşılır. Bu gelişim süreci evrensel ve kendi içinde değişmez olarak kabul edilir. Her insan farklı basamak ve boyutlarda sırasıyla bulunmakta, fakat gelişimin son durağı ve temposu kişiden kişiye ve kültürden kültüre önemli ölçüde değişebilir (Çiftçi, 2003).

Ahlaki muhakeme yaklaşımının amaçları, üst düzey değer dizisine dayanan karmaşık ahlaki muhakeme geliştirmede bireylere yardım etmek, bireylerin hem duruma ilişkin gerekçelerini paylaşmalarını sağlamak hem de muhakeme düzeylerindeki değişimi geliştirmektir. Öğrencilerin dikkatleri, değerlerle ilgili seçimleri ve görüşleri üzerinde nedenleri tartışmaya yönlendirilir (İşcan, 2007).

Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmen, ahlâki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım eder. İkilem iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam olaylardan oluşur. Burada öğrencinin değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar, onun ahlaki gelişimiyle ilgili bilgi verir. Önemli olan öğrencinin çözümü değil, çözüme ulaşma yoludur. (Akbaş, 2008; Aladağ, 2009; Kumbasar, 2011).

2.1.2.4.4. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı sosyal bilimciler tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Yaklaşımın temel amacı bireylere, karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verirken bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardım etmektir. Başka bir deyişle, değer içeren soru veya sorunları, genellikle duyguları katmadan, akıl yürütme yoluyla inceleyerek karara varmadır. Bu süreçte çoğu zaman üst düzey bilişsel süreçler kullanılır (Doğanay, 2011).

Değer analizi yaklaşımında, öğrenciler değerleri öğrenirken, kendilerine sunulan ve önerilen değerleri öğrenmenin aksine, kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenmeye çalışırlar. Öğrenilecek değerleri seçerken sorgulama ve akıl yürütme

sürecini kullanırlar (Dilmaç, 2007). Değer analizi yaklaşımında sekiz aşamaya dikkat edilmelidir (Welton ve Mallan, 1999; Akt: Güven, 2014).

1. Değerlerle ilgili sorunun tespiti ve tanımlanması,
2. Sorunun açıklanması,
3. Sorunla ilgili bilgi ve kanıt toplanması,
4. Bilgi ve kanıtların değerlendirilmesi ve sonuçların tahmini,
5. Muhtemel çözüm yollarının tanımlanması,
6. Önerilen çözüm yollarının tek tek sonucunun değerlendirilmesi ve açıklanması,
7. Seçenekler arasından birini seçme ve karar alma,
8. Seçilen öneriler doğrultusunda harekete geçme.

Görüldüğü gibi değer analizi yaklaşımı, öğretmenin değerleri telkin ve dayatmasından çok, ilgili olgu ve kanıtları değerlendirerek öğrencilerin kendi kendilerine karara varmalarını sağlamaya dayanmaktadır (Doğanay, 2011:243). Bu yaklaşımın değer eğitiminde etkili olabilmesi, öğretmenin yaklaşımı uygularken dikkat etmesi gereken noktaları göz önünde bulundurmasına bağlıdır.

2.1.2.4.5. Karakter Eğitimi

Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi bireylere bağlı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir ve bireylerin iyi ahlaki karaktere kendiliğinden sahip olmaları pek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesini sağlayacak değerler ve becerilerle donatılması tartışmasız, okulların temel hedeflerindedir. Etkili bir karakter eğitimi programında karakter, ahlaki yaşamın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini kapsayan, temel ahlaki değerleri anlama, onlar hakkında hassas olma ve onlarla iş yapmayı kapsar (Ekşi, 2003).

Karakter eğitimi hem eğitimin amaçları hem de öğretme yaklaşımı açısından değer açıklama ve değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımlarından ayrılır. Çünkü karakter eğitiminde bir dizi özel erdem ve amaç vardır. Değer açıklama yaklaşımında her birey kendi değerini oluştururken karakter eğitimi bunun aksine belli erdemlerin öğretimini esas alır (Tokdemir, 2007).

Yaklaşımın öncülerinden Lickona'ya (1991) göre toplumda şiddet ve uyuşturucu kullanımı, cinsel taciz gibi yıkıcı davranışlar artmaktadır. Bu olumsuz davranışları gidermek sistematik bir çaba gerektirmektedir. Çünkü iyi bir karakter kendiliğinden gelişmez (Doğanay, 2011). Bu yüzden Lickona karakter eğitiminde okul ve sınıf içerisinde kullanılabilir 12 strateji önermiştir. Bu stratejilerden üçü tüm okulu, dokuzu da sınıf içi etkinlikleri içermektedir. Tüm okulu kapsayan stratejiler sınıfın dışındakilerini koruma ve önemseme, okulda olumlu bir değerler kültürü oluşturma, aile ve çevreyi karakter eğitiminin bir parçası yapma şeklindedir. Öğretmenlerin sınıflarında bireysel olarak kullanabilecekleri stratejiler, öğretmenin etik kılavuz, bakıcı ve model olarak görev üstlenme, herkesin birbirine saygı duyduğu ve önemseydiği bir sınıf ortamı oluşturma, ahlaki disiplini sağlama, demokratik bir sınıf ortamı yaratmak için sınıf toplantıları düzenleme, değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme, iş birlikçi öğrenmeyi kullanma, vicdanları geliştirme, öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini yükseltme ve çatışma yönetimi öğretme şeklinde sıralanabilir (Çengelci, 2010).

Karakter eğitimi gelişmiş bir bireyin değerler sistemi de gelişir. Bu yüzden okullarda eğitim programlarıyla karakteri geliştiren değerlerin kazandırılması oldukça önemlidir. Eğitim programları, bireyin doğru karakter eğitimi almasına, karakter eğitimiyle ilgili değerlerini yine kendisinin kazanmasını sağlayacaktır. Kendi değerler sistemini oluşturmuş bireylerden oluşan bir toplumda, savaş yerine barış, kin ve nefret yerine sevgi ve hoşgörü olacaktır (Akkaya, 2013).

2.1.2.5. Değer Eğitimi Yöntem ve Teknikleri

Değerlerin kazandırılması sürecinde birçok öğretim yöntem ve tekniği kullanılabilir. En çok kullanılan öğretim yöntem ve tekniği şu şekildedir:

2.1.2.5.1. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi

Belli bir konuda günlük yaşamda karşılaşılan bir durum, olay ya da problemi sınıf ortamında neden-sonuç ilişkisi açısından incelemeye örnek olay yöntemi denir. Öğrenciler bu sorgulama esnasında bu olayla ilgili konunun bilgi, beceri ve tutumlarını kazanır (Ayas, Çepni ve Ayvacı, 2014).

Örnek olay incelemesi yöntemi, gerçek hayattaki sorunlarla öğrencileri karşı karşıya getirmesinin yanında, öğrenilen ilke ve kavramların da uygulanmasını

sağlamaya yardımcı olmaktadır (Aydın, Gürler; 2013). Bu yöntem yoluyla öğrenci hem zihinsel davranış değişiklikleri gerçekleştirir hem de olay ve durum karşısında tutum geliştirmeyi ve grup içinde insan ilişkilerini öğrenir (Kaya, 1996).

2.1.2.5.2. Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi; öğretmen rehberliğinde, öğrencilerin bir konu üzerine düşüncelerini ve olası çözüm yolları aramalarını sağlamak, anlaşılmayan noktaları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Tartışma gerçekleri ve bilinmeyenleri eksik bir biçimde ortaya çıkarmaya çalışsan, dilin yanında yazılı ve görsel materyalleri de kullanarak sorunlara çözüm üreten bir aktivitedir. Tartışma yönteminde öğrenci ve öğretmen arasında ve aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarında dinamik bir etkileşim söz konusudur (Nalbantoğlu, 2015; Varol, 2013).

Tartışma yöntemi aktif öğrenmenin sağlanmasında oldukça önemlidir. Bu yöntemde öğrenciler, fikir üretme, yorumlama ve yaptıkları yorumları kalabalık gruplara sunma becerilerini geliştirebilirler. Bu şekilde sınıflar, öğrencilerin aktif olduğu ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları bir ortama dönüşür (Ayas, Çepni ve Ayvacı, 2015). Tartışma sonunda öğrencilere hem hoşgörü değerinin önemi kavratılır, hem de öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etme becerileri geliştirilir (Güven, 2014).

2.1.2.5.3. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde, ortak amaçlar doğrultusunda bir arada çalışmasıdır. Öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine, duyuşsal yönlerine, öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini çekmeye önemli katkılarda bulunmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkı sağlamasını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı ve özyeterlik inançlarını geliştirir. Bu yöntemde öğrenciler, başkalarının fikirlerine saygı duymayı, tartışmayı ve hoşgörüyü öğrenir (Senemoğlu, 2012: 487). Demokratik yaşama alışkanlığı kazandırmak değerler eğitiminin amaçlarından biridir. Bu yöntem öğrencilere demokratik yaşama alışkanlığı kazandırmada önemli bir yere sahiptir (Varol, 2013).

2.1.2.5.4. Yaratıcı Drama Yöntemi

Önceden hazırlanmış bir metin olmadan katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, kişisel anı ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları

doğaçlama olarak canlandırmalarına yaratıcı drama denir (Can, 2008). Başka bir deyişle, yaratıcı drama, öğrencilerin kendilerini özgür hissettikleri bir ortamda, belirli bir konunun öğrenilmesine ilişkin kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünce ve bilgileriyle oluşturdukları doğaçlamalardır (Yaşar ve Gültekin, 2011).

Yaratıcı drama özellikleri, birçok yönden işlevsel olması nedeniyle sınıf dışındaki ortamlarda özellikle yaşantıya dayalı öğrenmeleri gerçekleştirmede etkili bir yöntemdir. Bireylerin gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini olanaklı kılmaktadır (Adıgüzel, 2006). Bu sayede öğrencinin bürüneceği bir rol ile verilmek istenen değer yaparak yaşayarak öğretilir. Yaratıcı drama empati kurmaya da yardımcı olur (Varol, 2013).

2.1.2.5.5. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, bir probleme çözüm yolları geliştirme, bir adım atmadan önce karar verme ve fikir jimnastiği yaparak yeni fikirler üretmede kullanılan bir yöntemdir. Beyin fırtınası basit görünmesine rağmen oldukça etkili bir öğretim tekniğidir. Özellikle öğrencileri düşünmeye yönlendirme ve onları üretken hale getirme sürecinde kullanılabilir (Ayas, Çepni ve Ayyacı, 2014).

Beyin fırtınası tekniğinde öğrencilerin fikirlerinin saçma da olsa alınması, grup kültürü oluşturmada, ortak bir paylaşım ve sorumluluk bilincini geliştirerek öğrencilerin kendilerini gruba ait hissetmesine katkıda bulunmaktadır. Bu yüzden beyin fırtınası, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamanın yanında, onları öğrenmeye güdüleyerek, öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayarak duyuşsal alan düzeyinde davranışlar kazanmalarını sağlayabilir (Karaarslan, 2010).

2.1.2.6. Değer Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü

Günümüzde akademik başarının önemsenmesi kadar dürüstlük, saygı, ahlak ilkelerine uyma, etkili iletişimle insan ilişkilerini düzenleme ve iş disiplini gibi kavramlarda önemsenmektedir (Gül, 2013). Bu bağlamda eğitim kurumlarının asıl hedefi sadece bilişsel gelişim sağlamaktan ziyade öğrencinin kişisel gelişimini de sağlamaktır. Ayna etkisi göstererek öğretmen öğrencilerine toplumsal birlikteliğin amaçlarını, toplumda kabul gören ve görmeyen davranış ve eylemleri gösterecek ve öğrenciyi olumlu gelişimi için destekleyecektir (Sayar ve Aysun, 2011).

İlkokul döneminde çocuk için en önemli rol modellerinden biri sınıf öğretmenidir. Çocuklar genellikle bu dönemde öğretmenlerini her bakımdan model almakta, onların hem söyledikleriyle hem de nasıl davrandıklarıyla ilgilenirler. Çocuklar üzerinde bu denli önemli etkiye sahip sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda bilgi sahibi olması, davranışlarıyla öğrencilere model olması gerekmektedir. Öğrencilerine saygı, sevgi ve hoşgörü değerlerini kazandırmak isteyen bir öğretmen sınıfta bu değerlere uygun davranmalıdır. Model olma sorumluluğunun dışında öğretmenin değerler eğitimi konusunda kendisini geliştirmesi, değerler eğitimi öğretim programıyla bütünleştirmesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerin değer gelişimlerini gözlemesi, aileyle işbirliği halinde olması da değerler eğitimi sürecinin ayrılmaz parçalarıdır (Çengelci Köse, 2015).

Öğretmen okulda ve okul dışında hal ve hareketleriyle öğrencilerine örnek olmak zorundadır. Çünkü öğretmen okulda eğitim öğretim yapmanın yanında öğrencilere sahip olduğu değerlerin de aktarımını yapar. Bu yüzden süreç içerisinde öğretmenlerin sahip olduğu değerler önem kazanmaktadır (Aktepe ve Yel, 2009). Fakat öğretmenin kendisinde öğretim sürecinde uygulaması istenen değerler yoksa ya da bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağını bilmiyorsa; öğretmen değerler eğitimi alanında iyi bir rol model olmanın aksine öğrencilerde bulunan mevcut değerlerin körelmesine ve ortadan kalkmasına neden olabilir (Yazıcı, 2006).

Veugelers (2000), öğretmenlerin öğrencilerde değerlerin pekişmesi ve kalıcılığıyla ilgilenirken anda bilişsel stratejiler ve eleştirel düşünme stratejilerine de yoğunlaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca değerler eğitimi sırasında öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem tekniklerine göre; kendi değerini ifade etmeye çalışan, önem verdiği değerleri açıklayan, değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan ve önem verdiği değerleri ifade ederek değerler arasındaki farklılıkları vurgulayan öğretmen olmak üzere dörde ayırmıştır (İşcan, 2007).

Bir öğrenci için okul hayatı boyunca en önemli unsurun öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, eğitim sürecinin hem düzenleyici hem de bir parçasıdır. Öğretmen derste sadece yükümlü olduğu içeriği öğretmekle kalmamakta aynı zamanda öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal yönünü de etkilemektedir (Akbaş, 2009). Nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturan, değer öğretimi yaklaşımları konusunda bilgi sahibi, öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygılı, okuyup araştırarak kendini

geliştiren, çevresine pozitif enerji verebilen, öğrencilerin yeteneklerini görebilen öğretmenler değer aktarımında daha etkili olacaklardır (Gülmüş, 2015).

Sonuç olarak eğitim, gelecek kuşaklara değerlerin aktarıldığı bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenlerin sahip olduğu değerler geleceğin teminatı öğrencileri etkileyecektir (Aktepe ve Yel, 2009). Çünkü bu değerler öğrencileri yakından tanıyan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını bilen, programın uygulayıcısı öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilenlerdir (Uçar, 2009). Bu sebepten, çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip, gelişmeleri yakından takip eden ve değer öğretimindeki sorumluluğunun farkında olan öğretmenler toplumun beklentilerine cevap verebilecektir (Varol, 2013).

2.1.2.7. Değer Eğitiminde Ailenin Rolü

Günümüzde ailenin yapısı, işlevleri ve aile içinde bireyler arası ilişkiler büyük ölçüde değişmiş, ancak çocukların bakım, gelişim ve eğitiminde onun hala en önemli, en etkili kurumlardan biri, hatta birincisi olduğu söylenebilir (Dönmezer, 2009). Çünkü bireyler, bebeklik ve çocukluk yıllarının tamamı ile gençlik yıllarının büyük bir kısmını ilk olarak ailesi ile olan etkileşimi sonucunda kazanmaktadır ve böylece kişiliğin temelleri ailede atılmaktadır. Bireylerin kişiliğinin şekillenmesinde aileden sonra okulun ve toplumun etkisi başlar (Aktepe, 2016:79).

Bir toplumun devamlılığını sağlayan en önemli birim ailedir. Aileyi oluşturan bireyler sağlıklıysa aile sağlam kurulur; sağlıklı ailelerde sağlıklı bir toplumu doğurur. Bu yüzden ailenin sağlamlığı, hem bireylerin hem de toplumun en önemli güvencesidir (Yaman, 2012). Bu nedenle bireylerin özellikle değerler yönüyle sağlıklı bir şekilde yetişmesinde ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren neyin doğru, neyin yanlış olduğunu, toplumsal kural ve değerleri etrafını gözlemleyerek ve etrafındaki bireyleri taklit ederek öğrenirler. Çocukların ilk çevresini ailelerin oluşturdukları düşünüldüğünde, ebeveynlerin çocukları için önemli rol-modeller oldukları unutulmamalıdır (Güven, 2014). Çünkü çocuk ailenin telkinleriyle, eğitimle, terbiyeyle ve motivasyonla şekillenir. Ailede sosyal ilişki gelişmişse, çocuk motivasyonu sağlanıyorsa, sosyal bir birey olarak yetişir. Ancak ailede sosyal ilişkiler çok zayıf ve rol model olacak biri yoksa çocuğun davranışları körelir (Keskinoglu, 2008).

Değerler eğitime ilişkin temel süreçlerin istenilen şekilde gerçekleşmesi ve çocukların evrensel değerlerle donanmış kişilik gelişimi için ailelerin elverişli bir ortama sahip olmaları önemlidir. Bütün değerlerin temelinde yer alan sevgi değeri öncelikle ailede karşılanır. Ebeveynlerin bir değer öğretimiyle ilgili tutumu, model alınması sonucu taklit ve özdeşleşme yoluyla çocuk tarafından benimsenir. Bu yüzden anne baba tutumları çocuğun eğitim sürecinin en önemli parçasıdır. Anne babaların çocuğun gelişim süreçlerini destekleyen, demokratik, dengeli bir tutuma sahip olmaları ve kendi aralarında tutarsızlık yaşamamaları çocuğun temel değerleri kazanmasında oldukça önemlidir (Erbil Kaya, 2015). Başka bir deyişle, anne baba çocuklarına kendi değer yargılarını zorlamadan, çocuklarını kendi doğal yapıları içerisinde bir değer olarak kabul edip saygı duyarak benimsetmelidir. Sevgi ortamı içinde, kendilerine has kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Mobaçoğlu, 1998).

Sonuç olarak, günümüz eğitim sistemleri içerisinde en önemli alanlardan birini değerler eğitimi oluşturur. Değerler eğitiminin öğrenim alanı, sadece örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan okullar değil, ailenin de içinde yer aldığı geniş bir çevreden oluşmaktadır. Değerler eğitimi ailede başlayıp okulda devam eden bir süreçtir. (Kara, 2017). Çünkü değerler bireyde doğuştan getirilmez, sonradan kazanılır. Bu yüzden çocuk için değerler eğitimi sürecinde ailenin rol model olması çocuğun karşılaştığı ilk kurum olduğu için önemlidir. Aile bireylerinin eğitim düzeyleri ve değer yargıları arasında ilişki olduğundan çocuğun kazanacağı değerler de ailenin kabul ettiği değerler olacaktır (Harmancı, 2014).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Değer Eğitimi ile İlgili Çalışmalar

Arslan (2019) “Değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri” çalışmasıyla değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini okul büyüklüğü boyutunda sınıflandırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin; sosyal bilgiler ders saatinin az oluşundan dolayı değerlere gereken vurguyu yapamadıklarını, sınıf içi etkinliklere ders saatinin az olması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okul dışı etkinliklerde ise genellikle etkinliklerin kâğıt

üzerinden uygulamaya geçirilememesi, üst otoritelerce akademik bilgilerin ve sınav başarılarının önemli görülmesi gibi nedenlerden dolayı değerler eğitiminin aksadığını belirttiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara göre değerler eğitimindeki en büyük sorunun okul ve aile arasındaki değer uyumsuzluğu ve medyanın olumsuz etkisi olduğu görülmüştür.

Çağlayan (2018) “Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği” araştırmasında, öğretmen ve velilerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nicel yöntem kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda: değerler eğitiminin çocuklarımızın geleceği için önemli olduğu, değerler eğitimine okullarda yer verilmesinin önemli bir gelişme olduğu, değerler eğitiminde öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde etkisinin fazla olduğu, değerler eğitimi, şiddet vb. toplumsal sorunların çözümünde etkili olduğu, çevremizde değerlerin yaşanması ya da yaşanmaması, değerlerin kazandırılması açısından önem arz ettiğini ve bundan dolayı değerlerin ailede kazandırılmasının önemli olduğu, değerler eğitimi konularının okullarda sosyal faaliyetler ya da etkinlikler olarak planlanması gerektiği gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Kara'nın (2017) “İlkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışmayla, kamu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi için Okudan (2010) tarafından geliştirilen “Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliklerini Algılama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar ilkokul ve ortaokullardaki değerler eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri; branş, okul türü, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü ve hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre, değerler eğitimi konusunda hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre ve mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere, ayrıca

mesleki kıdemi 16-20 olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Modağıq (2017) “Değerler eğitimi bağlamında İslam'da adalet kavramı” çalışmasında; insanların birçoğunun her şeyi maddi boyutuyla değerlendirmesi, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeden kendi çıkar ve menfaatlerine göre davranması ve böylece başkalarına haksızlık ve zulüm yapması söz konusudur. Bundan dolayı her yerde insanlar zalimlerin zulmünden feryat etmekte, adaletsizlik her alanda farklı yönlerden kendini göstermekte ve mazlumlar adalet istemektedirler. Bireysel ve toplumsal açıdan en önemli değer olan adalet değerinin kazandırılması için ailede, okulda ve toplumda sağlıklı bir adalet değerinin öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmada, önce değerler eğitimi ve adalet kavramları incelenmiş; daha sonra adalet değerinin çocuklara ve gençlere etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için, ailede, okulda ve toplumda, değerler eğitimi bağlamında adalet değerini öğretiminin yöntem, teknik ve ilkelerinden bahsedilmiştir. Son olarak, medyanın ve sanal lemin, insanların eğitimine ve toplumun bilinenmesine ve yönlendirmesine ne kadar etkisi olduğunu belirleyip adalet değerini öğretmek ve yaymak için buralarda ne gibi faaliyetlerde bulunulması gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır

zkan (2017) “Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada 3.sınıf hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görselleri değer perspektifinden incelemek, değerlerin kitapta yer alan kullanım sıklığını tespit etmek ve değerler açısından daha işlevsel kitapların hazırlanmasına katkıda bulunabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme modeli kullanılmıştır. İncelemenin sonucunda; sevgi değer (%13,5), hoşgörü değer (%13,2), saygı değer (%13,1), sorumluluk değer (%8,5), alışkanlık değer (%6,7) hayat bilgisi ders kitabında en sık rastlanan değerler olmuştur. sabır değer(%2,2), bilimsellik değer (%1,7), doğa sevgisi değer (%1), estetik değer (%0,8), misafirperverlik değer (%0,7) ise en az rastlanan değerlerdir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında en çok yer alan değerin sevgi değer (%13,5) ve en az yer alan değerin ise misafirperverlik (%0,7) değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüş (2016) “İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle ğretimi” başlıklı çalışmasında Araştırmada, İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler

dersinde Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisini tespit etmiş ve bu değerlerin öğretiminden elde edilen bulguları değerlendirmiştir. Araştırmada, deney grubunda karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle değer eğitimi çalışmaları uygulanırken, kontrol grubunda uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda, Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretildiği deney grubunun tutum puanlarında artış olduğu görülmüş ve deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle yürütülen değer öğretiminin öğrencileri etkilediği ve ilgili değerlerin öğrenimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Deneysel işlem sonrasındaki bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin kültürel değerlere sahip çıkan, aile geçmişlerini öğrenmeye istekli bireyler oldukları tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileri Türk büyüklerini kendilerine örnek almanın faydalı olacağını belirtmişlerdir. Yaşadıkları vatanın topraklarının kolay kazanılmadığının bilincinde oldukları anlaşılmıştır.

Kasa (2015) “İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: Bir durum çalışması” başlıklı tez çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değer eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Malatya il merkezinde yer alan bir ilkokul dördüncü sınıfında görev yapan sınıf öğretmeni ve bu sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Dokümanlar ise, araştırma verilerini destekleyici veriler olarak ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda araştırma bulgularına dayalı elde edilen sonuçlar; ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlere ilişkin olarak, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değerlerin eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklere ilişkin olarak İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değer eğitiminin değerlendirilmesinde, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yer alan kültürel değer eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri şeklindedir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler, kültürel değer kavramına ilişkin çoğunlukla kültürel değerlerin tarihsel yönünü vurgulamışlardır. Öğretmen, kültürel değerlerin bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunun gerçekleşmesi için gerekli olduğunu vurgulamış; kültürel değerlerin

öğrencilerin toplumun geçmişini öğrettiğini ve toplumun özelliklerini yansıttığını belirtmiştir. Öğrenciler kültürel değerlerin Türkçe dersindeki önemine ilişkin olarak Türkçe dersinde edindikleri kültürel değerlere vurgu yapmışlardır. Bu anlamda tarihî olaylara, tarihî kişilere, millî ve dinî bayramlara, bayrağa, edebi eserlere yönelik kazanımlarını belirtmişlerdir. Öğretmenin Türkçe dersinde kültürel değerlerin aktarımına yönelik olarak bilgi bağlamında sorun yaşamadığı; ancak öğrencilerin bu değerleri davranışa dönüştürmesinde sorun yaşadığı anlaşılmıştır.

Kirmanoglu (2016) "Değerler eğitiminin ilkokul toplum hizmeti uygulamalarına etkisi" çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal kulüplerin toplum hizmeti çalışmalarında değerler eğitiminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel" yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmada veriler, nicel araştırma tekniklerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Bu bağlamda öğrencileri tanımak amacıyla "öğrenci tanıma formu", öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla bir "yardımseverlik tutum ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; Yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının daha fazla yükseldiği görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası yardımseverlik değeri tutum puanları cinsiyete göre ve babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Etkinlik temelli yardımseverlik değer eğitiminin öğretim süreci ve sürece ilişkin bulgular incelendiğinde; yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin toplum hizmeti çalışmalarında öğrencilerin daha bilinçli sürece katılmasını sağladığı, süreci somutlaştırdığı, yardımseverlik değerini öğrenmelerini ve içselleştirmelerini kolaylaştırdığı, eğitim sürecini daha zevkli bir hale getirdiği uygulama sürecinde görülmüştür.

Gülmüş (2015) "İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada beş adet açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin değeri daha çok davranış ve davranışlar bütünü olarak tanımladıkları; değer eğitimini daha çok değer ve davranış kazandırma olarak algıladıkları, en çok drama etkinliklerini kullandıkları, değer eğitiminin etkili olabilmesi için en çok aile, okul ve öğretmenlerle ilgili önerilerde buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Taymur (2015) “İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşlerine üzerine nitel bir araştırma (Batman ili örneği)” çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin, değerler eğitiminde; değeri açıklama ve telkin etme, rol model olma, drama, araştırma, film izletme, gezi ve inceleme gibi yöntem-teknikler içeren uygulamaları bulunduğu görülmüştür. Öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili kaynak, materyal ve ders içeriklerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlere göre değerler eğitiminin sonunda öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri meydana gelmektedir. Öğretmenlere göre kitle iletişim araçları, öğrencilerin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler, değerler eğitiminin okuldaki ve toplumdaki bazı sorunların çözülmesinde etkili olduğunu düşünmektedirler.

İpek (2014) “Beş yaş çocuğuna verilen değerler eğitimi programının sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi” adlı çalışmasıyla Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden beş yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden beş yaş çocuklarının "sosyal ve duygusal uyum düzeyleri"; bağımsız değişkeni ise "değerler eğitimi programı"dır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği " kullanılmıştır. Ölçek, çocuklar için, program öncesi ve sonrasında öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırmada elde edilen verileri SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 15.0 programı kullanılarak analiz etmiştir. Çalışmada değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinde olumlu bir şekilde değişim sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Akbaş (2009) “İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin karşılaştırma” çalışması ile öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemleri eski ve yeni ilköğretim programlarına göre incelemiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen değer öğretimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çağdaş ve geleneksel değerler öğretimi etkinliklerinin yeni ve eski ilköğretim programında öğretmenler tarafından aynı oranda kullandıkları görülmüştür. Değerlerin davranışa

dönüştürülmesini sağlayan etkinliklerin kullanımının arttığı, kişilere örnek gösterilerek yapılan değer öğretimi etkinliklerin ise azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Baydar'ın (2009) "İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim kuramına göre bağlılık düzeylerinin nasıl olduğu, öğretmenlere göre öğrencilerin bu değerleri ne derece kazandıkları ve bu süreçte karşılaşılan sorunların neler olduğunun belirlenmesidir. Araştırma farklı sosyo- ekonomik düzeyde bulunan okullardan seçilerek öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla beşinci sınıflardan oluşan örnekleme her değer için farklı öykülerden oluşan (ait olma, sorumluluk, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık) ahlaki ikilem formları uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alınarak değerleri kazanım düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilere uygulanan ahlaki ikilem formlarına göre sosyo-ekonomik düzeyin değer kazanımında farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin adil olma, sorumluluk, dayanışma ve tarihsel mirasa duyarlılık değerlerini kazanım düzeyleri Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ikinci düzeyde yer almaktadır. Öğretmenler ise öğrencilerin değer kazanımında yetersiz olduklarını ve bunun ailelerin öğrenim düzeylerinden kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Alt sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin değer kazanımında kimi zaman olumlu bir etken iken, kimi zaman da olumsuz etken olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğrencilerin değer kazanımı Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre genel anlamda olması gereken düzeydedir. Fakat yüksek öğrenimi tamamlamış ailelerin çocukları değer kazanımında öğrenim düzeyi düşük velileri olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

2.2.2. Dijital Öyküleme İle İlgili Çalışmalar

Ünlü (2018) "Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi" çalışmasıyla dijital öykülerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları, eleştirel düşünme becerileri (tumdengelim, tümevarım,

gözlem, varsayım ve tümel eleştirel düşünme) ve içten denetimli kontrol odağı puanları diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ve anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinde de başarı, eleştirel düşünme ve kontrol odağında gelişim söz konusudur, ancak fark anlamlı değildir. Bu sonuç, dijital öykülerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin hem akademik başarı, hem eleştirel düşünme, hem de içten kontrollü olmalarını sağlama açısından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre yürürlükte olan ve öğrenci merkezli olduğu bilinen resmi programın öğrencilerin başarılarını ve eleştirel düşüncelerini geliştirmede yetersiz olduğu ve öğrencilerin daha çok dıştan denetimlerini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Akgül (2018) “Fen ve teknoloji dersinde dijital öykü sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi” başlıklı çalışmada 7. Sınıf fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisini ortaya koymak amaçlamıştır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırma bulgularından dijital öyküleme sürecinde drama kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarıları, fene karşı tutumları, bilimsel yaratıcılıkları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulguların nicel verileri destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda dijital öyküleme sürecinde drama kullanan deney grubunun öykülerinin niteliklerinin dijital öyküleme sürecinde drama kullanmayan kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Tabak (2017) “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı” adlı çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma öncesi etkinliklerde dijital öykü kullanarak öğrencilerin metne yönelik arka plan bilgilerini oluşturmalarını ve geliştirmelerini destekleyerek okuma sürecinde karşılaştıkları bir problemi çözebilmektir. Araştırma, pragmatik paradigma benimsenerek eylem araştırması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın eylem süreci 14 hafta sürmüş ve araştırma 19 katılımcıyla gerçekleştirilmiş; bu süreçte araştırmacı tarafından hazırlanan 8 dijital öykü kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel veri toplama araçlarından gözlem, görüşme, dokümanlar ve araştırma günlüklerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrencilerde metne yönelik bakış açısı kazandırdığı, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metne çektiği, zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak hatırlamayı kolaylaştırdığı görülmüştür.

Ulum (2017) “Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri” adlı çalışmanın amacı; fen bilimleri dersinde öğrencilere dijital öykü hazırlatarak, onların yaşadıkları deneyimleri belirlemektir. Bu nedenle yedinci sınıf öğrencilerinin dijital öykü hazırlama deneyimlerini dijital öykü oluşturma aşamalarına göre nasıl tanımladıkları ve dijital öykünün fen bilimleri dersinde kullanımının öğrenciler (öğrenmeleri) üzerinde oluşturduğu deneyimler araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Açık uçlu anket formlarından şu çıkarımlar yapılmıştır; öykü yazma aşamasında öğrencilerin çoğunluğunun zorluk yaşamadığı bu süreçte eğlendikleri, mutlu oldukları, heyecanlandıkları belirtilmiştir. Öykü panosu oluşturma ve öyküyü dijitalleştirme aşamalarında öğrencilerin çoğunlukla eğlendikleri, mutlu oldukları, kendilerini iyi hissettikleri gibi olumlu duygulara sahip oldukları vurgulanmıştır. En çok zorlandıkları kısım ise seslerini kaydetme ve bazı öğrencilerin programı kullanması olarak görülmüştür. Görüşme analizleri öğrencilerin dijital öyküyle konuları daha iyi öğrendiklerini, öğrenmelerinin daha kalıcı olacağını düşündüklerini, araştırma becerilerini geliştirdiklerini, eğlenerek öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır.

Baki'nin (2015) “Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi” adlı çalışmanın amacı, Türkçe öğretimine yeni ve özgün bir bakış açısı getirilmesi ve dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki çeşitli değişkenlere etkilerini incelemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada, altıncı sınıf Türkçe dersinde dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada, deneysel sürecin yazmaya ilişkin çeşitli değişkenlere etkilerini incelemek amacıyla ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen, sürecin derinlemesine incelenmesi amacıyla da nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan çoklu regresyon analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerini yordamada yazma kaygısının; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını yordamada yazma kaygısı ve öykü yazma becerisinin önemli yordayıcı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Deneysel uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının; kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum dijital öykülerin, mevcut

ders programındaki yazma etkinliklerine göre daha ekili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar; öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin dijital öykülere ilişkin ürettikleri metaforlar ve oluşturdukları dijital öykülere ilişkin nitel verilerle örtüştüğü görüşmüştür.

Ciğerci (2015) “ İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması” çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma modelde gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri; dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Araştırma bulgularından, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği; Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği; öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlamlandırmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma süresince yapılan etkinlikler kapsamında öğrencilerin; gerek dijital hikâyelerle yapılan dinleme çalışmalarında gerek sesli, paylaşarak okuma ve konuşma etkinliklerinde kurallara uygun dinlemede yer alan kazanımlara uygun dinleme yaptıkları, ön bilgilerini kullandıkları, dijital hikâyeleri izlerken ve dinlerken seslendirmeyi yapan kişinin vurgu, tonlama ve telaffuzuna dikkat ettikleri, dijital hikâyelerdeki resimlerden yararlanarak dinlediklerini ve izlediklerini anlamlandırdıkları, dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği; ancak ana fikri ve ana duyguyu bulma, dinlediklerinde geçen sorunlara farklı çözümler bulma becerilerinin gelişmediği, dinleme öncesi yapılan kelime etkinliklerinde öğrencilerin kimi zaman kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorlandıkları; ancak dinleme sırasında ve sonrasında kelimelerin anlamlarını kavradıkları, tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme basamağında yer alan kazanımlara yönelik yapılan çalışmalar kapsamında katılımlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayarak dinleme, eğlenmek için masal, hikâyeye, şarkı vb. dinleme ve izleme, grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinleme alanlarında etkinlikler yaptıkları, ses, müzik, efekt, resim gibi çoklu ortam kullanılarak hazırlanan dijital hikâyelerle dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası yapılan etkinliklerle dinlemede motivasyonlarının arttığı ve dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kotluk ve Kocakaya (2015) “21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı makalelerinde, fizik öğretiminde dijital öykülemelerin öğrencilerin 21.yy becerilerine etkisini öğrenci görüşlerini kullanarak incelemiştirlerdir. Öğrenciler dijital öyküleme yönteminde kendilerinin belirledikleri konularda araştırma yaptıklarından öğrenme ve yenilenme becerilerinin, araştırdıkları bilgileri ve çoklu ortam materyallerini öykü panosu vb görevler için birbiri ile ilişkilendirdiklerinden bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin, süreçte farklı görevleri bulunduğu ve gerçekleştirilen etkinliklerde aktif bir rol aldıklarından yaşam ve meslek becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Turgut (2015) “Okul öncesi eğitimi için geliştirilen hikâye oluşturma yazılımına yönelik görüşlerin incelenmesi” adlı çalışmasında; okul öncesi eğitiminde fen ve doğa dersi etkinlikleri kapsamında kullanılmak üzere geliştirilen IOS tabanlı dijital öykü oluşturma yazılımının uzman, öğrenci, veli görüşlerini nitel araştırma yöntemi ile değerlendirmeyi amaçlanmaktadır. Yazılım geliştirme sürecinde eğitsel yazılım geliştirme modeli ADDIE kullanılmıştır. Yazılımın programlaması XCode ortamında Objective-C programlama dili kullanılarak iPad’lerde çalışacak şekilde tasarlanmıştır. Geliştirilen mobil yazılım ile okul öncesi öğrencilerinin dijital öykü oluşturma, öyküyü kaydetme ve sunum formatında açabilmeleri sağlanmıştır. Öykü oluşturma ortamında öğrenciye resim kütüphanesinden resim ekleme, ses kaydetme, kalemler ile çizim yapma, fotoğraf çekebilme imkânları sunulmuştur. Yazılım araştırma sürecinde geliştirilen değerlendirme formuyla birlikte uzman görüşüne sunulup geri bildirimler doğrultusunda iyileştirmeler yapılmıştır. Uygulanma safhasında ise 5 okul öncesi öğrenci ile 4 haftayı içeren bir süreçte dijital öyküleme yönteminin kullanıldığı 4 farklı etkinlik yapılmıştır. Yürütülen eğitim sonunda öğrenciler ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşmeler yapılarak velilerin eğitimi ve yazılımı değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi, tekli durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden, velilerden ve uzmanlardan toplanan verilerin analizi sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak yazılıma son şekli verilmiştir. Yazılım ile ilgili alınan veli, öğrenci, uzman görüşleri yazılımın okul öncesi yaş dönemi sosyal, psikolojik, bilişsel özelliklerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar ürünlerinde dijital bir öyküyü oluşturan ses, resim, içerik gibi birçok bileşeni kullanmayı başarmıştır. Çocuklar ve veliler eğitim sonunda süreçten keyif aldıklarını ve eğitimin verimli geçtiğini belirtmişlerdir.

Göçen (2014) “Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi” adlı çalışmasının amacı; dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenimin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisinin incelemektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Başarı Testi” ile Weinstein, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları Köymen (1994) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE)” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulardan deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemler sonrası akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dijital öyküleme yöntemine göre öğrenim gören deney grubunun akademik başarılarında, Powerpoint sunum destekli öğretime göre öğrenim gören kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu tespit edilmiştir. Deneysel süreç sonunda deney grubunun öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ile tutum, kaygı, konsantrasyon, ana fikirlerin seçimi ve test stratejileri boyutları puanlarında dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim yapılan deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Demirer (2013) “İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri” adlı çalışmasında; Türkiye’de dijital öyküleme çalışmaları kapsamında yeni bir uygulama olarak web tabanlı dijital öyküleme (e-öyküleme) sisteminin kullanılması ve ilköğretimde etkilerinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında bilgisayar tabanlı ve web tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve öğrenme stratejileri kullarımlarını incelemiştir. Bunun yanında araştırma kapsamında ders öğretmeninin ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin dijital öyküleme yaklaşımı ve uygulama hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem benimsenerek, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Deneysel uygulamanın öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden “ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deneysel uygulama sonunda deney gruplarında yer alan öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarının sadece ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, web tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının genel olarak akademik

başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanları üzerinde bilgisayarda paket programlarla gerçekleştirilen dijital öyküleme çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Görüşme sonuçları incelendiğinde ise öğretmen ve öğrencilerin dijital öyküleme yöntemlerinin ders başarısını, derse yönelik tutum ve motivasyonu arttırdığını ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Öğretmen özellikle iletişim, etkileşim, paylaşım ve değerlendirmede sağladığı avantajlar sebebiyle günümüz şartlarında en uygun yaklaşımın web tabanlı dijital öyküleme yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir.

Foley (2013) “Digital storytelling in primary-grade classrooms” adlı çalışmada, dijital öykülemenin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yazma öğretimindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması deseni kullanılan araştırmanın katılımcılarını 22 birinci sınıf ve 24 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada dijital öykülemenin ilkokul birinci ve ikinci sınıf seviyesinde nasıl kullanılabileceği ortaya konmuştur. Bunun yanında dijital öykü yönteminin yeni okuryazarlık türlerinin öğretiminde öğretmenlere yol gösterici olması, yazmayı görselleştiren bir araç işlevi görmesi, öğrencilerin yazarlık algılarını, becerilerini ve kimliğini etkilemesi dikkat çeken sonuçlar elde etmiştir.

Green (2011), “Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education” çalışmasıyla; öğretmen adayları ile dijital öykülemenin yazma sürecinin öğretiminde kullanılmasını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını dört dönem boyunca Texas A&M Üniversitesi’nde Erken Çocukluk Eğitimi dersini alan toplam 266 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi yazma sürecinde değerli gördükleri, kendini ifade etmede etkili bir metod olarak buldukları, bir öğrenen topluluğuyla paylaşmada ve teknolojiyi sınıflara entegre etmede iyi bir strateji olarak düşündükleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bununla birlikte kullanılan öykü panolarının kelimeler ve imgeler arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmelerini sağlayan bir planlama aracı olarak kullanıldığı da belirtilmiştir.

Yüksel (2011) “Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers experiences” adlı çalışmada, dijital öykü hazırlama tekniğinin okul öncesi eğitim kurumlarında etkili bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak nasıl kullanıldığını göstermeyi amaçlamaktadır. Olgu bilim araştırma

desenine uygun olarak, dijital öykü hazırlama seminerine katılan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri araştırılmaktadır. Buna ek olarak, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital öykü hazırlama tekniğinin sınıflarında nasıl kullandıkları ve uygulama esnasında karşılaştıkları güçlükleri ve başarıları araştırılmaktadır. Öğretmenler dijital öykü hazırlama seminerine katıldıktan sonra, araştırma verileri, ayrıntılı görüşme, gözlem ve odak grup görüşme metodları kullanılarak toplanmıştır. Olgusal veri beş okul öncesi öğretmeninden görüşme yöntemiyle ve her bir öğretmenin ortalama 20 öğrencisi sınıf ortamında gözlemlenerek elde edilmiştir. Bu çalışma okul öncesi öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin sınıflarında dijital öyküyü nasıl kullandıklarına yönelik örnekler sunmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki teknoloji kullanımına yönelik önemli temel noktalara vurgu yapmaktadır.

Doğan (2007), “Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop” adlı çalışmasında; Houston Üniversitesi’nde dijital öyküleme kursuna katılan öğretmenlerin kurstan sonra dijital öykülemeyi sınıflarında nasıl kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte çalışmada dijital öykülemenin sınıflarda bir teknoloji aracı olarak nasıl kullanılabilirliği, dijital öykülemenin öğrenciler üzerinde öğretmenler tarafından gözlenen etkileri, uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek muhtemel problemler konularına da değinilmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma örnek olay (durum) çalışması yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre dijital öyküleme kursuna katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının sınıflarında dijital öykülemeyi kullanmaya ilişkin algılarının olumlu olduğu, buna karşın uygulamaya geldiğinde sınıflarında dijital öykülemeyi çok fazla kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca sınıflarında dijital öykülemeyi kullanan tüm öğretmenler öğrencilerinin teknik, sunum, araştırma, organizasyon ve yazma gibi bazı becerilerinin geliştiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

2.2.3. Dijital Öyküleme ve Değerler Eğitiminin Birlikte Ele Alındığı Çalışmalar

Kutlucan (2018) “Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması” başlıklı çalışmasında öğrencilere değerler eğitimi konularını öğretmek için dijital öykü anlatımını kullanmanın etkili olup olmadığını, öğrencilerin

nasıl öğrendiklerinin yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını Sivas ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıfa devam eden 7 Kız ve 7 Erkek öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın modelinde nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Nitel veriler için öğrenciler ile değerler eğitimi ve dijital öykü anlatımı ile ilgili, öğretmenler ile de öğrencilerin değerleri ne derece yansıttıklarıyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından gözlemler yapılarak ve notlar tutularak veriler toplanmıştır. Nicel veriler için Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenci görüşmelerinde verdikleri cevaplara göre öğrencilerin dijital öykü anlatımı sürecini yaşayarak değerler eğitimi ile ilgili videolar oluşturmaları değerler eğitimi daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Yapılan gözlemler ve öğretmen görüşlerine göre ise sınıfta olumsuz davranışların belli oranda azaldığı özellikle bazı öğrencilerde değişimlerin daha somut anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balaban'ın (2016) "Dijital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği" adlı makalenin amacı, dijital öyküleme yönteminin üniversite öğrencilerinin değer yargılarına etkisini araştırmaktır. Tek gruplu ön-test son-test modeline dayalı araştırmada veriler Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Çalışma Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada dijital öyküleme yönteminin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarını düşük derecede etkilediği görülmüştür. Ayrıca çalışmada dijital öyküleme yönteminin elde edilen videoların daha fazla duyuya hitap etmesinin, süreç boyunca öğrencilerin dijital öykülemeye aktif rol almasının ve grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu katkılar sağladığı ve demokratik değer yargıları konusunun öğrencilerin ilgilerini çektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yürük ve Atıcı (2016) "Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi" adlı makalelerinde, değerler eğitimi amacıyla kullanılan hikâyelerin çağdaş formu olarak nitelenebilecek dijital öyküleme yönteminin, öğrencilerin değer kazanımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Elazığ ili Merkez ilçesinde, biri değerler eğitimi programı uygulayan, biri uygulamayan iki ayrı okuldan, toplam 265 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneysel araştırma modelini kullanılmıştır.

Uygulamada seçilen dört değere (hoşgörü, misafirperverlik, sorumluluk, yardımseverlik) yönelik olarak hazırlanan dijital öyküler, haftalık temalar şeklinde deney gruplarında yer alan öğrencilere izletilmiştir. Sonuç olarak iki okul birbirlerinden bağımsız olarak ele alındıklarında, değerler eğitimi programı uygulayan okulda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, değerler eğitimi programı uygulamayan okuldaki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Balaban (2015) “Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisi” başlıklı çalışmada, dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulunda 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören 37 öğrenci ile yürütülen çalışma tek grup ön test-son test yarı deneysel olarak desenlenmiştir. Çalışma tek grup ön test-son test yarı deneysel olarak desenlenmiştir. Çalışma sonunda grubun ön test ile son test verileri arasında yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonucuna göre dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Abiola (2014) “The effect of digital storytelling on kindergarten pupils’ achievement in moral instruction in basic schools in Oyo State” adlı çalışmada; dijital öykü yönteminin anaokulu öğrencilerinin ahlak öğretimindeki başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma öntest-son test kontrol gruplu 2x2x2 faktöriyel matris ile yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını dokuz okuldan toplam 387 anaokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital öykülemenin ahlak öğretimi başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değer eğitimi sürecinde dijital öykü yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; ilkokulda dijital öykü yöntemi kullanılarak değerler eğitimine ilişkin bir çalışma yapılmadı, değerler eğitimi sürecinde durum çalışması modeli kullanılarak dijital öykünün işlevini araştıran bir çalışmanın olmadığı dikkat çekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilen toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması sırasında yararlanılan yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Dijital öykülerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, belli olgu ve olayları kendi doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli olarak derinlemesine incelemeye dayanan bir araştırma yöntemidir (Saban, 2006). Başka bir deyişle nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki desen türüdür. Başka bir deyişle durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir sistem veya belli bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında gözlem, görüşme, doküman ve raporlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2018). Durum çalışmalarında birden fazla durumun sistematik bir şekilde karşılaştırılması örüntülerin aranmasına yol açsa da, yazım aşaması genellikle tematikten ziyade betimsel ve bütüncüdür (Glesne, 2013).

Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalar sekiz başlık altında sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011):

Araştırma sorularının geliştirilmesi: Durum çalışmalarında “nasıl” ve “niçin” sorularını esas alarak araştırma sorularını oluşturulabilir, bunun yanında “ne” sorusu da araştırma deseninde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın problem cümlesi, “İlkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilecek değer eğitimine dijital öykü yönteminin etkisi nasıldır? ” biçiminde ifade edilebilir.

Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi: Araştırmanın problem cümlesi genel bir alana işaret eder. Bazı araştırma problemlerinde, problem cümlesi alt alanlara bölünmedikçe, araştırma problemine ilişkin ayrıntılı cevaplar bulmak mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. İlkokul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital öyküleme yönteminin kullanılması sürecinde;
 - Adalet değerinin eğitimi nasıl gerçekleşmiştir?
 - Dijital öykü yönteminin uygulanması nasıl gerçekleşmiştir?
2. İlkokul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital öyküleme yöntemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nasıldır?
3. İlkokul dördüncü sınıf değerler eğitimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Analiz birimin belirlenmesi: Durum çalışmalarında “durum” bir hasta, bir birey, başarılı bir öğrenci veya bir lider konu olabilir. Böyle çalışmalarda, çalışmaya konu olan bireyin kendisi analiz birimini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın analiz birimini bir ilkokulun dördüncü sınıfında görev yapan sınıf öğretmeni ve bu sınıfta öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışılacak durumun belirlenmesi: Araştırma problemini, bu probleme ilişkin olarak alt problemleri ve analiz birimini belirleyen araştırmacının, araştırma problemlerini en iyi çalışabileceğini düşündüğü durumu veya durumları belirlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma durumunun belirlenmesi için uygulama okulu müdürlüğünden öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, dijital öyküleme içerikli bir etkinliği yürütebilecek bir alt yapıya sahip olup olmamaları, uygulama yapmaya elverişli bir sınıfın olup olmaması ve öğrenci veli profiline yönelik bilgiler edinilmiştir. Okulun değer eğitimine yönelik çalışmalarının incelenmesinin ardından, uygulamanın bu okulda yapılmasının uygun olacağına karar verilmiş ve gerekli izinler için Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuştur. Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin yazısı EK 1’de verilmiştir.

Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi: Çalışılacak duruma karar veren araştırmacı duruma dahil olacak bireyleri belirler. Bu araştırmanın örneklemini Bartın İl merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin özellikleri ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak “araştırmanın katılımcıları” başlığı altında belirtilmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrenci velilerinden de yazılı izin alınmıştır (EK 2).

Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Veri toplama yöntemleri, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler göz önüne alınarak belirlenir. Böylece araştırmacı, veri toplama sürecinde alt problemlerle ilgisiz olabilecek verileri toplamaktan kaçınabilecektir.(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşme, dokümanlar, video kayıtları, kişisel bilgi formu, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır.. Araştırma verilerine yönelik bilgiler “verilerin toplanması” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Verinin analizi ve yorumlanması: Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiş, buna yönelik ayrıntılı bilgiler “verilerin analizi” bölümünde açıklanmıştır.

Durum çalışmasının raporlaştırılması: Araştırma sonunda elde edilen veriler alıntılamalardan faydalanılarak bir bütün halinde raporlaştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Bartın İli merkezinde bulunan bir ilkokulda dördüncü sınıfında görev yapan sınıf öğretmeni ve bu öğretmenin sınıfında öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da daha önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü veya ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle, okuldaki öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip olmaları ve uygulama yapılacak sınıfın daha önce dijital öyküleme yöntemine ilişkin bir çalışma yapmamış olması ölçüt kabul edilerek okula bilgisayar taşımak için merkezi konumda olması, öğrenci ve öğretmenin araştırmaya

katılma noktasında gönüllü olması dikkate alınarak araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir.

Araştırmaya toplam 31 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım

Demografik Özellikler		f
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	16
	Toplam	31
Yaş	9	7
	10	23
	11	1
	Toplam	31
Bilgisayar Kullanabilme Düzeyi	Hiç Bilmiyorum	4
	Çok Az Biliyorum	2
	Orta Düzeyde	15
	İyi Düzeyde	9
	Çok İyi Düzeyde	1
	Toplam	31
Evde İnternet Bağlantısı	Evet	8
	Hayır	23
	Toplam	31
İnternet Kullanabilme Düzeyi	Hiç Bilmiyorum	3
	Çok Az Biliyorum	5
	Orta Düzeyde	11
	İyi Düzeyde	12
	Çok İyi Düzeyde	0
	Toplam	31
Bilgisayara Sahip Olma	Evet	9
	Hayır	22
	Toplam	31
Bilgisayarı Kullanma Sıklığı	Her Gün	1
	Haftada Birkaç Gün	18
	Ayda Birkaç Gün	4
	Hiç	8
	Toplam	31

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya 15 kız, 16 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmaya 9 yaşında 7, 10 yaşında 23 ve 11 yaşında 1 öğrenci katılmıştır. Bilgisayar kullanmayı hiç bilmeyen 4 öğrenci, çok az bilen 2, orta düzeyde bilen 15 öğrenci, iyi düzeyde bilen 9, çok iyi düzeyde bilen 1 öğrenci olduğu görülmektedir. 8 öğrencinin

evinde internet bağlantısı bulunurken, 23 öğrencinin evinde internet bağlantısının bulunmamasıdır. Öğrencilerin internet kullanabilme düzeyine bakıldığında 3 öğrencinin hiç bilmediği, 5 öğrencinin çok az bildiği, 11 öğrencinin orta düzeyde bildiği, 12 öğrencinin iyi düzeyde bildiği ve interneti çok iyi düzeyde kullanan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Evinde bilgisayarı olan 9, olmayan 22 öğrenci vardır. Katılımcıların bilgisayar kullanım sıklıkları incelendiğinde; 1 öğrencinin her gün, 18 öğrencinin haftada birkaç gün, 4 öğrencinin ayda birkaç gün ve 8 öğrencinin ise hiç kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı sınıfta görev yapan öğretmen ise 51 yaşında, 26 yıllık mesleki deneyime sahip erkek sınıf öğretmenidir. Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan sınıf öğretmeni Tarih Bölümü'nü bitirmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçlarını kişisel bilgi formu, katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, dokümanlar, araştırmacı ve öğrenci günlükleri oluşturmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Uygulamaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur (EK 3). Bilgi formu uygulanması sonucunda öğrencilerin yaşı, bilgisayar ve internet kullanabilme düzeyi vb. bilgiler elde edilmiştir.

Katılımcı Gözlem: Araştırmacının araştırma ortamında bulunarak birinci elden veri toplaması ve veri kaynaklarına katkıda bulunmasıdır. Bu süreçte, araştırmacı hem ortamda bulunarak gösterilen davranışları kayıt altına alır, hem de o ortamdaki gerçek yaşamı anlamaya çalışır. Veri toplama süresi boyunca örneklemin konuşmalarını dinler, davranışlarını gözler (Çepni, 2014). Kısacası katılımcı gözlemde gözlemci, başkalarının yaşamlarına girerek, onların sosyal dünyayı nasıl gördüklerini ortaya çıkarmaya çalışır (Ekiz, 2013).

Araştırma süreci boyunca dersler araştırmacı tarafından işlendiği ve dijital öyküleme çalışmaları araştırmacı tarafından yaptırıldığı için, araştırmacı gözlediği kişilerle birebir ilgilenmiştir. Araştırmacı, dijital öyküleme uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini gözlemlemek için katılımcı gözlem yaparak veriler toplamıştır. Uygulama süresince bütün dersler kamera aracılığıyla kayıt altına alınmış, bu kayıtlar

her gün uygulama sonrasında düzenli olarak bilgisayara aktarılmış ve yedeklenmiştir. Video kayıtları izlenerek gözlem verileri elde edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: En az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama olarak tanımlanabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, sabit seçenekli cevaplamayı ve ilgili alanda görüşmeye katılanların görüşlerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; s. 150-152). Araştırmacı görüşme sorularını görüşmeye başlamadan önce hazırlar, ancak birey ve koşullara bakarak bazı esneklikler sağlayabilir. Önceden hazırlanmış olduğu soruları yeniden düzenleyebilir ya da sorular hakkında geniş tartışmalara izin verebilir. Bu yüzden özel bir konuda derinlemesine soru sorma, cevabın eksik veya açık olmadığı durumlarda tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sunması tekniğin avantajlarından (Çepni, 2014; 172). Bu çalışmada uygulama sonunda hem öğrencilerle hem de sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle öğrencilerin ve öğretmenin sürece, dijital öykü yöntemine ve kazandırılması gereken değere yönelik görüşleri alınmıştır.

Öğretmen ve öğrenciler için araştırmanın amacına uygun yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve sorular için Anadolu Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapan iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan bir kısmına düzeltme vermiştir. Ancak uzmanlar hazırlanan sorulardan hiçbirinin çıkarılmasını istememiştir. Araştırmacı uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soruları düzenlemiş ve sorulara son şekli vermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, dijital öyküleme uygulamalarının tamamlanmasının hemen ardından katılımcılarla birebir yapılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğretmene yönelik hazırlanan görüşme soruları EK 4'te, öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme soruları EK 5'te yer almaktadır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Görüşme Takvimi

Kişi	Cinsiyet	Tarih	Süre
Sınıf Öğretmeni	Erkek	21.05.2019	14.14
Ö1	Kız	03.05.2019	16.33
Ö2	Kız	03.05.2019	14.57
Ö3	Kız	03.05.2019	09.17
Ö4	Kız	14.05.2019	06.31
Ö5	Erkek	14.05.2019	09.53
Ö6	Erkek	14.05.2019	05.35
Ö7	Erkek	03.05.2019	08.42
Ö8	Kız	21.05.2019	08.12
Ö9	Kız	10.05.2019	12.06
Ö10	Kız	14.05.2019	11.18
Ö11	Erkek	10.05.2019	09.59
Ö12	Kız	14.05.2019	09.04
Ö13	Erkek	10.05.2019	10.56
Ö14	Kız	14.05.2019	11.31
Ö15	Erkek	03.05.2019	10.49
Ö16	Kız	03.05.2019	09.00
Ö17	Erkek	21.05.2019	10.38
Ö18	Erkek	03.05.2019	11.01
Ö19	Kız	21.05.2019	09.46
Ö20	Erkek	14.05.2019	11.36
Ö21	Kız	21.05.2019	11.28
Ö22	Erkek	10.05.2019	11.18
Ö23	Erkek	10.05.2019	10.31
Ö24	Erkek	21.05.2019	12.40
Ö25	Kız	14.05.2019	08.19
Ö26	Erkek	14.05.2019	09.14
Ö27	Kız	10.05.2019	08.10
Ö28	Erkek	14.05.2019	12.09
Ö29	Erkek	03.05.2019	11.36
Ö30	Kız	14.05.2019	06.41
Ö31	Kız	03.05.2019	10.47

Tablo 4 incelendiğinde toplam 31 öğrenci ile görüşme yapıldığı görülmektedir. Öğretmen ile yapılan görüşme 21.05.2019, öğrenciler ile yapılan görüşmeler 03.05.2019–21.05.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler 05 dakika 35 saniye ile 16 dakika 33 saniye arasında değişmektedir. Öğretmen ile 14 dakika 14 saniye, öğrencilerle toplam 315 dakika 21 saniye görüşme yapılmıştır.

Doküman İncelemesi: Yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belli bir sisteme göre kodlayıp inceleme işlemine denir. Doküman analizi

sürecinde, bir araştırmacı öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirmeler yapar (Çepni, 2014; 114). Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılacağı araştırma problemi ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Uygulama boyunca öğrencilerin hazırladıkları 10 dijital ürün çalışmanın dokümanlarını oluşturmaktadır.

Günlükler: Uygulama boyunca hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, sorunlara yönelik çözüm önerileri gibi sürecin tüm aşamalarına yönelik günlükler tutulmuştur. Öğrencilerin kişisel deneyim ve değerlendirmelerini kendi bakış açısıyla anlattıkları günlükler uygulama sürecinin sonunda toplanmış ve bilgisayar ortamında Word programı kullanılarak yazılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu başlık altında çalışma sürecinde gerçekleştirilen pilot uygulama ve uygulama sürecinde verilerin toplanması hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Pilot Uygulama Süreci

Veri toplama aşamasında çalışma yapılacak sınıfta uygulamalara başlamadan önce çalışma yapılacak sınıftaki öğrencilere dijital öykü yönteminin tanımı, öğeleri, aşamaları, kullanımı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilere dijital öykü yöntemi araştırmacı tarafından hazırlanan sunum ile anlatılmıştır. Dijital öykü yöntemine ilişkin açıklamalar örnekler verilerek yapılmıştır.

Dijital öykü sürecinin tam olarak anlaşılması için süreçte ele alınacak değerden farklı bir değer (sorumluluk değer) kullanılarak öğrencilerle bir dijital öykü örneği oluşturulmuştur. Öykü yazma sürecine ilişkin araştırmacı tarafından önceden düzenlenmiş bir öykü örneği kullanılmıştır. Bu öykü metni projeksiyon cihazıyla perdeye yansıtılmıştır. Öykü metni önce araştırmacı tarafından okunmuş, daha sonra öğrencilerden bir kaçına okutularak öykü kurgusunun anlaşılması sağlanmıştır. Görsellerin seçilmesi aşamasına yönelik öykü metnindeki karakterlere uygun öğrencilerin android telefonla fotoğraflarının çekilmesiyle elde edilmiştir. Çekilen fotoğraflar araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmıştır. Öğrencilerden, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öykü panosunda öykü metnini resimlerle ilişkili olacak şekilde bölmeleri istenmiştir. Öykü panosu oluşturmanın ardından Microsoft Photo

Story 3 programı kullanılarak dijital öykü oluşturma sorular sorularak öğrencilerle yapılmıştır.

Örnek uygulamanın ardından öğrencilerin rahat bir şekilde çalışabilecekleri, çalışmaktan keyif alacakları bir ortamı sağlamak amacıyla öğrencileri iyi tanıyan sınıf öğretmeninden yardım alarak gruplar oluşturulmuştur. Çalışma grubu 31 öğrenciden oluştuğu için gruplar dokuzu 3 kişiden, bir tanesi 4 kişiden oluşacak şekilde oluşturulmuştur. Grup çalışması ve uygulama sürecine ilişkin gerekli anlatımların tamamlanmasından sonra haftalık uygulamalara geçilmiştir.

3.4.2. Uygulama Süreci

Araştırmacı uygulama süresi boyunca dijital öykü yönteminin aşamalarına bağlı kalmıştır. Çalışma okulun giriş katında bulunan etkinlik odasında gerçekleştirilmiştir. Etkinlik odasında 2 büyük masa, bir bilgisayar, yeterli sayıda sandalye, projeksiyon cihazı, kitaplıklar, öğretmen masası vardır. Uygulamada kullanılacak 10 bilgisayar araştırmacı tarafından temin edilmiş ve uygulama bu bilgisayarlar yapılmıştır. Araştırmacı uygulama öncesinde bilgisayarların yeterli teknik ve donanım özelliklere sahip olup olmadığını incelemiş ve bilgisayarlara Microsoft Photo Story 3 programını yükleyerek gerekli bakımlarını bilgisayar öğretmeniyle yapmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği etkinlik odası Fotoğraf 1 ve 2’de gösterilmiştir.



Fotoğraf 1. Araştırma Yapılan Etkinlik Odasının Düzeni



Fotoğraf 2. Araştırma Yapılan Etkinlik Odasının Düzeni

Uygulama haftada ortalama dört saat olmak üzere toplam 6 hafta sürmüştür. Araştırmacı uygulama süresi boyunca dijital öykü yönteminin aşamalarına bağlı kalmıştır. Buna yönelik uygulama süreci takvimi Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Uygulama Süreci Takvimi

Hafta	Uygulama	Tarih	Süre
1. Hafta	Öykü Yazma	27.03.2019	158.33
2. Hafta	Öykü Yazma	03.04.2019	146.04
3. Hafta	Resim Yapma	09.04.2019	152.23
4. Hafta	Öykü Panosu Oluşturma	19.04.2019	116.15
5. Hafta	Dijital Öykü Oluşturma	22.04.2019	173.26
6. Hafta	Dijital Öykülerin Paylaşılması	02.05.2019	111.53
	Toplam		857.54

Tablo 5’te görüldüğü gibi uygulama 6 hafta sürmüştür. 6 haftalık uygulama sürecinin 2 haftasında öykü yazma, 1 haftasında resim yapma, 1 haftasında öykü panosu oluşturma, 1 hafta dijital öykü oluşturma ve 1 haftada ise hazırlanan dijital öykülerin

paylaşılmasına yer verilmiştir. Uygulama 27/03/2019 tarihinde başlayıp 02/05/2019 tarihinde son bulmuş, araştırmada toplam 857 dakika 54 saniyelik kayıt yapılmıştır.

Araştırmacı uygulama sürecinde okulun Mart ayında öğrencilere kazandırmak istediği adalet değerini çalışmanın değeri olarak kabul etmiştir. Uygulama takvimi araştırmanın yapıldığı etkinlik odasının boş saatleri dikkate alınarak planlanmıştır. Yapılan araştırmada araştırmacı sürecin planlayıcısı ve uygulayıcısıdır. Dersler araştırmacının rehberliğiyle yürütülmüş, sınıf öğretmeni bazı haftalar katılarak öğrencileri gözlemlemiştir.

Uygulamanın ilk 2 haftasında öğrencilerden adalet değerine ilişkin öyküler yazmaları söylenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden adalet değeriyle ilgili araştırmalar yapmaları, yaptıkları araştırmalar sonrasında bir öykü yazmaları ve öyküyü yazarken öykü yazım kurallarına dikkat etmeleri istenmiştir. Öğrenciler etkinlik odasında bulunan kitaplar, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı ve bilgisayarları kullanarak adalet değerine yönelik araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmaları yaparken grup üyeleri kendi aralarında işbölümü yapmış, biri bilgisayardan araştırma yaparken, diğerleri kitap veya sözlüklerden araştırma yapmıştır. Buldukları adalet tanımlarını grup üyeleri birbirine okumuş, bu şekilde adalet kavramını anlamaya çalışmışlardır. Kavramı anladıklarından emin olduktan sonra öykülerini yazmaya başlamışlardır. Öykülerin tamamlanmasının ardından öğrenciler öykülerini araştırmacıya göstermiş ve öyküler araştırmacı tarafından değerlendirilerek düzeltmeler yapılacak bölümler öğrencilere gösterilmiştir. Bu süreçte araştırmacı adalet değerine ilişkin herhangi bir açıklama yapmamış, sadece öğrencilerin yazdıkları öykülere dönüt ve düzeltmeler vermiştir. Öykü yazma sürecine ilişkin görsel Fotoğraf 3'te gösterilmiştir.



Fotoğraf 3. Öykü Yazma Süreci

Uygulamanın 3. haftasında öğrencilerden öyküleriyle ilgili resimler yapmaları istenmiştir. Öğrenciler yazdıkları metni okuyarak yapmaları gereken resimlere karar vermiştir. Grup üyeleri kendi aralarında resmin çizimi ve boyaması gibi işlerde işbölümü yaparak çalışmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları resimler araştırmacının telefonu ile fotoğflanarak grup bilgisayarlarında klasörler oluşturularak aktarılmıştır. Öğrenciler yaptıkları resimleri dijital öykü programına bu klasörlerden aktarmıştır. Resim yapmaya ilişkin görsele Fotoğraf 4’te yer verilmiştir.



Fotoğraf 4. Resim Yapma Süreci

Dijital öykü yönteminin 4. haftasında öğrenciler, öykü yazma ve resim yapmayı tamamladıktan sonra, dijital öykünün sahne planlarını yapmak için şablonu araştırmacı tarafından Microsoft Word belgesinde hazırlanmış olan öykü panolarını oluşturmuşlardır. Öğrenciler başlangıçta bilgisayara görselleri ekleme veya bilgisayarda yazmakta zorlanırken daha sonra bilgisayar kullanımına alışmışlardır. Öğrenciler bilgisayarda hazırladıkları öykü panolarına araştırmacının dönüt ve düzeltmeleri doğrultusunda son şeklini vermişlerdir. Öykü panosu oluşturma sürecine ilişkin görsele Fotoğraf 5’te yer verilmiştir.



Fotoğraf 5. Öykü Panosu Oluşturma Süreci

Uygulamanın 5. haftasında öykü yazma, resim yapma ve öykü panosu oluşturarak dijital öykü sürecini planlamayı tamamlayan öğrenciler dijital öykü oluşturma aşamasına geçmiştir. Öğrenciler Microsoft Photo Story 3 programına ilk olarak araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılan görselleri eklemiş, ekledikleri görsellere efekt verme, kırpma işlemleri yaparak düzenlemişlerdir. Görselleri düzenleme işleminin ardından öyküye metin ekleme aşamasına geçmişlerdir. Bu aşamada öğrencilerin tamamı dijital öyküsüne sadece başlık eklemiştir. Öyküye metin ekleme işleminden sonra seslendirme aşamasına geçilmiştir. Seslendirmeleri bazı gruplarda grup üyelerinden biri yaparken, bazılarında ise tüm grup üyeleri belli bir bölümü seslendirerek yapmıştır. Öğrenciler öykülerine müzik eklemek için Microsoft Photo Story 3 programında bulunan ya da flash belleklerdeki müzikleri kullanmışlardır. Müzik eklemenin ardından önizlemeler yaparak müziğin ses düzeyini ayarlamaya çalışmışlardır. Müziğin sesini ayarlayan ve diğer bölümlerden emin olan öğrenciler öykülerini kaydetme aşamasında araştırmacıdan yardım istemiştir. Araştırmacı öğrencilere sözlü olarak kayıt aşamalarını anlatmış ve öğrencilerin dijital öykülerini kaydetmelerini sağlamıştır. Dijital öykü oluşturma sürecine ilişkin görsellere Fotoğraf 6 ve Fotoğraf 7’de gösterilmiştir.



Fotoğraf 6. Dijital Öykü Oluşturma Süreci



Fotoğraf 7. Dijital Öykü Oluşturma Süreci

Uygulamanın 6. haftası etkinlik odası yerine sınıfta yapılmıştır. Bu aşamada öğrenciler son halini verdikleri dijital öykülerini gruplar halinde tahtaya çıkararak diğer grup üyeleriyle paylaşmışlardır. Paylaşmanın ardından öğrenciler soru cevap şeklinde öyküye ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Hazırlanan dijital öykülerin değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra uygulama sonlandırılmıştır. Dijital öyküleri paylaşma sürecine ilişkin görseller Fotoğraf 8 ve Fotoğraf 9’da gösterilmiştir.



Fotoğraf 8. Dijital Öyküleri Paylaşma Süreci



Fotoğraf 9. Dijital Öyküleri Paylaşma Süreci

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi; gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, video kayıtları ve dokümanlardan elde edilen verilere betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde temelde yapılan işlem, elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. Toplanan veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara bağlı olarak düzenleneceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular da esas alınarak sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da, öğrenci görüşleri, gözlem, dijital ürünler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri kullanılarak kodlamalar yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ve video kayıtları Word programı kullanılarak bilgisayara aktarılmış, analiz yaparken yazıya aktarılmış olan veri kayıtları kullanılmıştır. Aynı şekilde öğrenci günlükleri de belirli bir sıralamaya konularak Word programında yazılmıştır. Analize uygun hale getirilen bu kayıtlardan temalara ulaşabilmek için kodlamalarda yararlanılmıştır. Kodlamalar günlükler, gözlem, dijital ürünler ve görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırılarak aynı grupta yer alıp anlamlı bir bütün oluşturanlar bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Böylece araştırma bulgularının temelini oluşturan temalara ulaşılmıştır. Birbirinden farklı olan bu temaların kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi kullanılan çalışmada dikkate alınan betimsel analiz yöntemi aşamaları şöyledir (Yıldırımve Şimşek, 2011).

- **Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak dijital öykü sürecinde neler yapıldığı, adalet değerinin nasıl öğretildiği gözlem notları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri dikkate alınarak araştırılmış; sürece yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri ele alınarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu bağlamda dijital öykü yöntemine ilişkin bulgular ve değere ilişkin bulgular olmak üzere iki çerçeve oluşturulmuştur.” Dijital Öykü Yöntemine İlişkin Bulgular” dijital öykü yöntemi sürecine ilişkin ve dijital öykü yönteminin kullanımına ilişkin bulgular olmak üzere iki alt başlıkta; “Değere İlişkin Bulgular” ise öğretmen görüşü ve öğrenci görüşleri olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.
- **Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada gözlem, görüşmeler, dokümanlar, öğrenci ve araştırmacı görüşleri ele alınarak tema ve alt temalar düzenlenmiştir. Bu aşamada tema ve alt temaları destekleyecek alıntılar da seçilmiştir.
- **Bulguların tanımlanması:** Bir önceki aşamada oluşturulan tema ve alt temalar gözden geçirilmiş; gözlem notları, görüşmeler, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntılar verilerek bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.
- **Bulguların yorumlanması:** Tanımlanan bulgular oluşturulan tema tabloları ve doğrudan alıntılar arasında ilişki kurularak yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013). Bilimsel araştırmaların sonuçların inandırıcılığı açısından yaygın olarak kullanılan geçerlik ve güvenirlilik nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik) ve tutarlılık (güvenilirlik) kullanılmıştır.

Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları okuyucuya sunulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temaların olabildiğince anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğrenci ve öğretmen

görüşlerinden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntılara, öğrenci öykü, resim, öykü panoları ve dijital öykülere ilişkin resimlere yer verilmiştir. Aktarılabirliği sağlamak için, araştırmanın yazımında oldukça sade ve anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır. Araştırmacı; araştırma süreci boyunca elde edilen ses kayıtları, video kayıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğrenci dijital öykülerini, transkriptleri tez jürilerinin inceleyebilmesi için saklayarak teyit edilebilirliği sağlamaya çalışmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi sürecinde elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın amaçlarına yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar; “dijital öyküleme sürecine ilişkin bulgular”, “öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular” ve “öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular” olmak üzere üç ana başlık esas alınarak incelenmiştir.

4.1. Dijital Öykü Yöntemine İlişkin Bulgular

Dijital öykü yöntemine ilişkin bulgular süreç ve kullanım olarak iki başlık altında incelenmiştir.

4.1.1. Dijital Öykü Yöntemi Sürecine İlişkin Bulgular

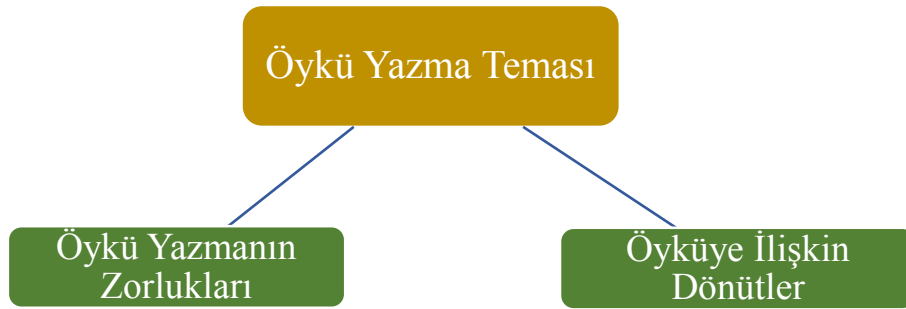
İlkokul dördüncü sınıfta değerler eğitiminde dijital öykü yöntemi sürecine yönelik bulgular dijital öykü yönteminin aşamaları esas alınarak *Öykü Yazma*, *Görsellerin Seçilmesi*, *Öykü Panosu Oluşturma*, *Dijital Öykü Oluşturma*, *Dijital Öyküleri Paylaşma* olmak üzere beş temada incelenmiştir.

Tablo 6.
Dijital Öykü Yöntemi Sürecine İlişkin Bulgular

Temalar	Alt Temalar
Öykü Yazma	Öykü Yazmanın Zorlukları Öyküye İlişkin Dönütler
Görsellerin Seçilmesi	Resim Çizme Resimleri Dijital Ortama Aktarma
Öykü Panosu Oluşturma	Olumlu Özellikleri Zorlukları
Dijital Öykü Oluşturma	Zorlukları Olumlu Özellikleri
Dijital Öyküleri Paylaşma	Sunu Yapma Genel Değerlendirme

Tablo 6’da görüldüğü gibi “Öykü Yazma Teması”nda Öykü Yazmanın Zorlukları, Öyküye İlişkin Dönütler olmak üzere iki alt tema; “Görsellerin Seçilmesi Teması”nda Resim Çizme, Resimleri Bilgisayara Aktarma olmak üzere iki alt tema; “Öykü Panosu Oluşturma Teması”nda Olumlu Özellikleri, Zorlukları olmak üzere iki alt tema; “Dijital Öykü Oluşturma Teması”nda Zorlukları, Olumlu Özellikleri olmak üzere iki alt tema; “Dijital Öyküleri Paylaşma Teması”nda Sunu Yapma, Genel Değerlendirme olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Dijital öykü yöntemi sürecine ilişkin alt temalar öğrenci görüşleri, öğrenci ürünleri, gözlem notları, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinin incelenmesiyle elde edilmiştir.

Öykü Yazma Teması’na ilişkin olarak yer alan alt temalar Şekil 2’de şöyle belirtilmiştir:



Şekil 2. Öykü Yazma Temasında Yer Alan Alt Temalar

Şekil 2’de belirtildiği gibi “Öykü Yazma Teması” içerisinde Öykü Yazmanın Zorlukları ve Öyküye İlişkin Dönütler olmak üzere 2 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalardan biri *Öykü Yazmanın Zorlukları*’dır. Öykü yazmanın zorlukları arasında öykü yazım kurallarını bilmemek, yazım hataları ve fiziksel yorulmalar yer almaktadır. Bununla ilgili olarak öğrenci notları ve görüşleri şöyledir:

Ö31: Öğretmen (araştırmacı) gelince kütüphaneye indik. Bir konu verdi, bu konu adaletti. Araştırma yaptıktan sonra hikâye yazdık.

Ö8: Bugün öykü yazdık. Bugün günümüz iyi geçti. Adaletle ilgili öykü yazdık, öğretmen (araştırmacı) olmamış dedi. Düzelttik, öğretmene gösterdik. Öğretmen olmamış dedi ve yine düzelttik.

Ö4: Biz de bir dijital öykü yazacağız. Herkesin görevi belli.

Ö5: *Hikâye yazmak. Çünkü çok uğraşıyorum ama biraz da sıkılıyorum. Elim de yoruluyor.*

Ö24: *Hikâye yazamamak, birkaç kez denememe rağmen. Ama beğenmişim.*

Araştırmacı öğrencilerin öykü yazma sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin gözlemini şöyle belirtmiştir:

Adalet kavramına ilişkin araştırmayı bitiren gruplar öykülerini yazmaya başladı. Öğrenciler öykü yazarken cümleleri tamamlamada, kurguyu devam ettirmede oldukça zorlanıyorlar. Ama buna rağmen heyecanlarını yitirmiyorlar. Öğrenciler bir yandan öykülerini yazarken diğer yandan öykülerini birbirlerine okuyarak öykünün olup olmadığını kontrol ediyorlar. Öyküyü tamamladıklarını düşündükleri anda öyküyü bana gösteriyorlardı.

Araştırmacı gözlem notları ve öğrenci günlüklerinden anlaşılacağı üzere araştırmacı adalet değerine ilişkin herhangi bir açıklama yapmamıştır. Öğrenciler adalet değerini araştırarak öğrenmiş ve buna yönelik öyküler yazmıştır.

“Öykü Yazma Teması” içinde yer alan bir diğer alt tema *Öyküye İlişkin Dönütler*’dir. Bu dönütler araştırmacı tarafından öğrencilerin öyküdeki yazım yanlışlarını, noktalama işaretlerini, anlatım bozukluklarını ve öykünün kurgusal bozukluklarını düzeltmelerini sağlamak amacıyla verilmiştir. Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde öykü kurgusunun düzenlenmesi sağlanmıştır. Öyküye ilişkin dönütler öğrenci günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir:

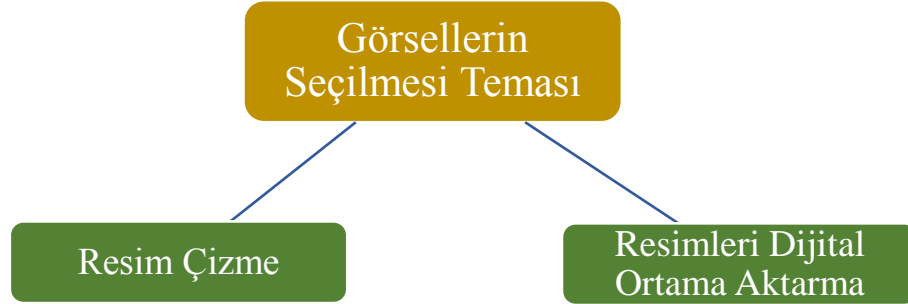
Ö14: *Bugün öykümüzü yazdık. Çok da güzel oldu ama öğretmenimiz eksiklikler var dedi. Onları düzeltmemiz gerekiyordu. Öğretmenimizin söylediği eksiklikleri tamamladık ve hikâyemizi tekrardan yazdık.*

Ö4: *Biz dijital öykü için öykü yazdık ama öğretmen beğenmedi. İkinciye yazdık ona da kısa dediler. Biz de öyküyü uzattık. Sonunda oldu.*

Ö31: *Araştırma yaptıktan sonra hikâye yazdık. Öğretmen beğenmedi, yeniden yazdık. Bu sefer olmuştu.*

Öğrenci notlarında görüldüğü gibi araştırmacı öyküdeki hataları öğrencilere göstermeye çalışmış ve düzeltmelerini istemiştir.

“Görsellerin Seçilmesi Teması”na ilişkin olarak yer alan alt temalar Şekil 3’te şöyle belirtilmiştir:



Şekil 3. Görsellerin Seçilmesi Temasında Yer Alan Alt Temalar

Şekil 3’te belirtildiği gibi “Görsellerin Seçilmesi Teması” içerisinde Resim Çizme ve Resimleri Dijital Ortama Aktarma olmak üzere 2 alt tema söz konusudur. Bu alt temalardan biri *Resim Çizme*dir. Öğrenciler bu aşamada yazdıkları öyküye uygun resimler çizmiştir. Resim çizme aşamasında gruplar kendi aralarında işbölümleri yaparak resimlerin çizimi, boyaması gibi işleri kısa sürede halletmeye çalışmışlardır. Öğrenciler bu sürece günlüklerinde şöyle yer vermişlerdir:

Ö14: *Öyküye resim çizdik ve boyadık.*

Ö9: *Bugün çok güzel geçti, çünkü öykümüze ait resimler çizdik ve boyadık.*

Ö31: *Yine kütüphaneye indik. Resim çizmemiz gerekiyordu ve boyamamız. Arkadaşım çiziyor biz de boyuyorduk arkadaşım.*

Ö1: *Bugünkü dersimizde resim yapacağız. Arkadaşlarımla beraber yaptığım öykü bence çok güzel olmuştu. Öykümüzdeki konumuz adaletti. Biz resmimizde bir hakim Mehmet Bey, poşete bakan çocuklar, müdür ve mutlu işçiler çizdik. Hepsini de boyadık.*

Ö21: *Ben arasından en çok resim yapmasını sevdim. Çünkü çok eğlenceli oluyor.*

Ö15: *Bugün öykümüzün resimlerini çizdik. Resimlerin biri dışında hepsinin iyi olduğunu düşünüyorum.*

Ö14: *Bugün resimleri yaptık. Resimleri yapıp boyadık.*

Ö8: *Sevgili günlük; bugün resim çizdik, resimleri boyadık. Çok eğlendik.*

Öğrenci notları incelendiğinde öğrencilerin resimleri çizerken aralarında işbölümü yaparak kısa sürede tamamlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin öykü kurgusundan yola çıkarak resim çizdikleri ve bu resimlerinin

öykülerini yansıttığını düşündükleri, resim çizmeden ve boyamaktan keyif aldıkları görülmektedir. Buna yönelik öğrenciler şöyle görüş bildirmişlerdir:

Ö21: Resim çizip boyamak. Çünkü çok eğlenceli oluyor ve öyle resim yapmayı seviyorum.

Ö8: Resim yapma, çünkü güzel oluyor.

Ö2: Resmi kendimizin çizmesi. Çünkü kendi karakterim olmasını sevdim.



Fotoğraf 10. Resim Çizme Alt Temasına İlişkin Örnek Resim



Fotoğraf 11. Resim Çizme Temasına İlişkin Örnek Resim

Yukarıdaki öğrenci görüşleri de öğrencilerin öykülerine ilişkin resimleri kendilerinin çizdiğini ortaya koymaktadır. Resim çizme temasına ilişkin örnek öğrenci resimleri Fotoğraf 10 ve Fotoğraf 11’de gösterilmiştir.

Resim çizme alt temasına ilişkin araştırmacı gözlem notu şu şekildedir.

Bugünkü derste öğrenciler öykülerine uygun resimler yaptı. Öğrenciler öyküyü sürekli okuyarak kaç resim yapmaları gerektiğine karar vermeye çalışıyorlardı. Resim yapmakta zorlanan çok öğrenci vardı. Ancak bu durum öğrencilerin derse olan ilgi ve heyecanlarını azaltmamıştı.

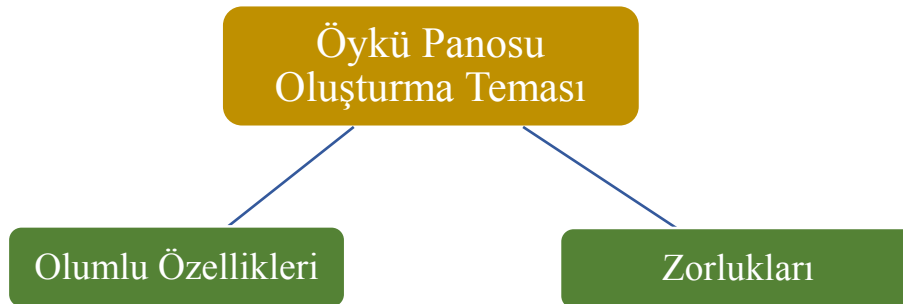
“Görsellerin seçilmesi Teması”nda bulunan bir diğer alt tema *Resimleri Dijital Ortama Aktarmadır*. Araştırmacı öğrencilerin öykü metinlerine uygun çizdikleri resimlerin android telefonunu kullanarak fotoğraflarını çekmiş ve grup bilgisayarlarına aktarmıştır. Öğrenciler günlüklerinde süreci şöyle anlatmıştır:

Ö19: Merhaba günlük, bugün öykümüzün resimlerini yaptık ve öğretmen fotoğraflarını çekti. Resimleri çizdikten sonra ve fotoğrafı çektikten sonra bilgisayarda bir yer oluşturuldu.

Ö14: Öğretmen resimleri çekip bilgisayara aktardı. Biz resimleri yaparken çok eğlendik. Çok eğlenceliydi.

Öğrenci notlarından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin resimleri android telefon kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin öykü panolarını ve dijital öykülerini hazırlarken fotoğrafları kullanmalarının kolaylaştırıldığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilere resimlerin dijital ortama aktarılmasına ve klasör oluşturulmasına ilişkin pratik bilgiler de kazandırılmaya çalışılmıştır.

Dijital öykü yöntemine ilişkin diğer bir tema “Öykü Panosu Oluşturma”dır. “Öykü Panosu Oluşturma Teması”na ilişkin olarak şekil 4’te alt temalar şöyle gösterilmiştir:



şekil 4. Öykü Panosu Oluşturma Temasında Yer Alan Alt Temalar

Şekil 4'e bakıldığında *Olumlu Özellikleri, Zorlukları* olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öykü panosu, öykü metninin görsellerle ilişkilendirilerek dijital ortamda birleştirilmeden önce kontrol edildiği ve gerekli düzenlemelerin yapıldığı bir aşamadır. Bu kısımda öğrenciler görseller ile öykü sahnelerinin uygun olup olmadığını gözden geçirebileceği gibi, öykünün akış ve seslendirme tonlamalarına karar verebilir (Göçen, 2014). Bu bağlamda “Öykü Panosu Oluşturma Teması” içinde *Olumlu Özellikleri* incelenebilir. Olumlu Özellikleri alt temasına ilişkin olarak öğrenciler günlüklerinde şöyle belirtmiştir:

Ö9: Bugün öykü panomuzu oluşturduk ve çok eğlendim.

Ö10: Ve işte 4. gün mucizesi “öykü panosu oluşturmak”. Öykü panosu ne mi? Öykü panosu resimlerin altına uygun yazıları yazmaktır.

Ö12: Sevgili günlük, bugün de öykü panomuzu hazırlayıp öykümüzü tamamladık.

Ö6: Öğretmen bilgisayarlara resimlerin fotoğraflarını aktardı ve öykülerimizi yazdık.

Ö14: Bugün hikâyemizi bilgisayara geçirdik. Öykü panosunu hazırladık.

Ö4: Bugün öykü panosu yapıyoruz. Bilgisayarı kullanmak benim görevim.

Öğrenci notlarında görüldüğü gibi öğrenciler öykü panosu oluşturmaktan keyif almış, öykü panosunun tanımına ve mucizevi bir şey olduğuna değinmiştir. Öğrenciler öykü panosu hazırlayarak dijital öykü programı öncesindeki süreçleri tamamlamıştır. Ayrıca öğrenciler öykü panosu hazırlarken işbölümü yapmışlardır.

“Öykü Panosu Oluşturma Teması”nda yer alan diğer bir alt tema *Zorluklarıdır*. Öykü panosu oluştururken öğrenciler bilgisayarda Word Belgesine yazı yazmada, öykü metinlerini resimlere uygun şekilde bölmede yazdıklarını kaydetmede zorlanmışlardır. Buna yönelik öğrenci notları ve görüşleri şöyledir:

Ö14: Bugün hikâyemizi bilgisayara geçirdik. Öykü panosunu hazırladık. Yazdığımız şeyler silindi tekrar yazmak zorunda kaldık. Tekrar yazdık ve işimiz bitti. Yani bütün işlerimizi bilgisayarda yaptık.

Ö15: Bugün öykü panosunu oluşturduk. Bazı aksaklıklar olsa da gün iyi geçmişti.

Ö4: Bugün öykü panosu yapıyoruz. Bilgisayarı kullanmak benim görevim. Resimleri bilgisayara aktardık. Ellerim ağrıdı ama değdi. Sonunda bitti. Çok eğlendik.

Ö19: Fotoğrafları ters döndürmekte veya döndürmekte çok zorlandık. Fotoğraflar dönerken silindi sürekli uğraştık fotoğrafları ayarlayabilmek için. En zor o oldu.

Ö25: Bilgisayarı kullanamadığım için bazı yerleri yanlış giriyorduk. Arkadaşlarımızla biz on tanesini yaptığımız için baya yazmakta falan zorlanıyorduk.

Öğrenci notları incelendiğinde öykü panosu bilgisayar kullanırken fiziksel olarak ve bilgisayar kullanımında zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öykü panosu hazırlamaktan keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Öykü panosu oluşturma aşamasında öğrencilerin Word belgesini kullanmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin zorluk yaşamalarına rağmen süreçten keyif almalarının nedeni öykü ve resimlerini bütün bir halde görmüş olmaları olabilir. Öğrencilerin bu aşamada bilgisayar kullanmaları bilgisayar kullanımına yönelik pratik kazanmalarını sağlamıştır. Öğrenci öykü panolarına örnekler Fotoğraf 12 ve Fotoğraf 13'te gösterilmiştir.

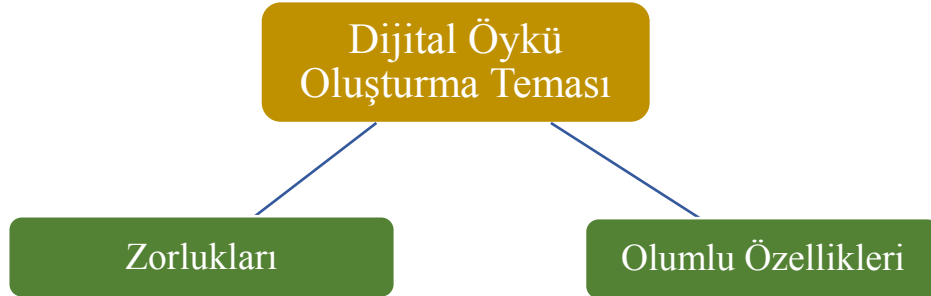


Fotoğraf 12. Öykü Panosu Örneği



Fotoğraf 13. Öykü Panosu Örneği

Dijital öykü yöntemine ilişkin temalardan biri de “Dijital Öykü Oluşturma”dır. “Dijital Öykü Oluşturma Teması”na yönelik Şekil 5’te alt temalar şöyle belirtilmiştir:



Şekil 5. Dijital Öykü Oluşturma Temasında Yer Alan Alt Temalar

Şekil 5’e bakıldığında “Dijital Öykü Oluşturma Teması” içerisinde Olumlu Özellikleri, Zorlukları olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Bu alt temalarından biri *Zorlukları*dır. Dijital öykü oluştururken öğrenciler öyküyü proje olarak kaydetme, seslendirme yapmada ve resimleri kırmada zorluklar yaşamışlardır. Buna yönelik öğrenci notu şu şekildedir:

Ö31: Resimleri koyduk, resimleri kırdık ve seslendirme sırası bize geldi. Çok güzel seslendirmiştik ama sesimiz duyulmuyordu. Tekrar seslendirdik ve en sonunda oldu. Müzik koyduk, sınıfımıza gittik.

Öğrenci notundan anlaşıldığı gibi resim koyma ve resimleri kırmada herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Ancak seslendirmede öğrenci zorlanmıştır. Dijital öykü oluşturmanın zorluklarına yönelik öğrenciler şöyle görüş belirtmiştir:

Ö30: Yaşadığım sorunlar, kaydetmeyi unutmuştum ilkinde sonra tekrar kaydetmiştik.

Ö28: Seslendirmede sorunlar yaşadım

Ö25: Bilgisayarı kullanamadığım için bazı yerleri yanlış giriyorduk. Arkadaşlarımızla biz on tanesini yaptığımız için baya yazmakta falan oraları zorlanıyorduk.

Ö16: Bilgisayara kaydederken biz kaydetmeyi unutmuştuk. O yüzden herkes tamamladığında biz tekrar baştan yaptık.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, dijital öykü programını kullanmada ciddi zorluklar yaşamadığı, ancak hazırladıkları dijital öyküyü kaydetmede güçlük çektikleri görülmüştür. Öğrenci dijital öyküleri proje olarak da kaydedildiği için öğrenciler dijital öykülerini video klip olarak izledikten sonra düzeltmek istedikleri bölümleri kaydettikleri proje üzerinde düzenlemiş ve yeniden video olarak kaydetmişlerdir.

“Dijital Öykü Oluşturma Teması”nın bir diğer alt teması *Olumlu Özellikleridir*. Dijital öykü oluşturmanın olumlu özellikleri, öğrencinin kurguyu tahmin edebilmesi, öğrenmesini kolaylaştırması, dersi eğlenceli hale getirmesi ve öğrencinin derse odaklanmasını sağlamasıdır. Buna yönelik öğretmen şöyle görüş belirtmiştir:

Görseller ve müzikle desteklenerek daha eğlenceli hale getirilebiliyor. Bu da onun bir avantajı. Çocuklar görsellerle daha net kavryor. Belki bir hikâyeyi okurken çocuklar sıkılıyor ama o görsele bakarak hikâyeyi tahmin edebiliyor. Yanına da müzik gelince odaklanmayı sağlıyor.

Öğrenciler dijital öykü oluşturmanın olumlu özelliklerine günlüklerinde şöyle yer vermiştir:

Ö2: Bugün sunumları hazırladık. Şarkımızı seçtik, hazırladık. Bir sonraki hafta da sunacağız. Çok heyecanlıyım. Şarkımız, her şeyimiz çok güzeldi. En hızlı bitiren bizim gruptu.

Ö12: Öykümüz, her şey tamam. Kendimizi tebrik ediyorum. Seslendirmeden sonra müzik ekledik. Güzeldi, biz çok beğendik. Öğretmenle dinledik.

Öğrenci notlarına bakıldığında öğrencilerin dijital öykü sürecinden oldukça keyif aldıkları görülmektedir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

Ö16: Resim becerimi biraz geliştirdi.

Ö29: Bilgisayar kullanmayı biliyordum da daha çok öğrendim.

Ö10: Evet, öykü yazma, öykü konusu belirlememi, öykünün ne anlatmak istediğini bulmamı ve bilgisayar becerilerimi geliştirdi.

Ö1: Resim yapmak, müzik seçmek gibi becerilerimi geliştirdi. Eskiden bilgisayar kullanabiliyordum ancak şimdi daha iyi kullanabiliyorum. Daha önce öykü yazmamıştım. Benim ilk öykümdü ve artık kendi başıma öykü yazabilirim.

Ö15: En beğendiğim yönleri, arkaya bir ses ekleme, öykümüzü istediğimiz gibi yazma ve de resim yani video gibi olmasını sevdim.

Ö11: En beğendiğim, bilgisayara öykü yazarak bunu bilgisayara aktarıp böyle bir video haline getirmek.

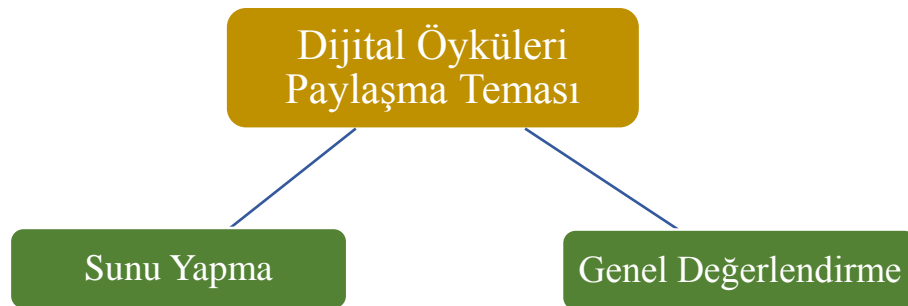
Ö30: Seslendirme. Çünkü onu okuyorum hoşuma gidiyor. Kitap okumak, bir şey okumak hoşuma gittiği için o bölümü beğendim.

Ö25: Seslendirme. Çünkü o anda insan kendi yazısıyla değil sesiyle tanınıyor, insanlara duyuruyor.

Ö24: Hikâye oluşturma. Heyecanlı geliyor.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, dijital öykü oluşturma aşamasının olumlu özellikleri öykü, resim, müzik, seslendirme ve tüm bu öğelerin programda birleştirilmesi sürecini kendi başlarına yapmış olmaları, ortaya çıkan ürünün özgün olması ve 6 haftalık sürecinin sonunda öykü, resim, müzik ve seslendirmenin bir bütün halini almasıdır.

Dijital öykü yöntemine ilişkin son tema “Dijital Öyküleri Paylaşma”dır. “Dijital Öyküleri Paylaşma Teması”na yönelik alt temalar Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Dijital Öyküleri Paylaşma Temasında Yer Alan Alt Temalar

Şekil 6 incelendiğinde “Dijital Öyküleri Paylaşma Teması” içerisinde Sunu Yapma, Genel Değerlendirme alt temalarının yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin 5 haftalık sürede yaptıkları çalışmaların diğer gruplarla paylaşılması *Sunu Yapma*dır. Buna yönelik öğrenci notları şöyledir:

Ö21: *Bugün çok heyecanlıydım. Çünkü sunum yaptık. Herkesin sunumunu izledikten sonra sıra bizim sunumumuza geldi.*

Ö31: *Yaptığımız şeyleri sunduk, başkalarının yaptıklarını izledik.*

Ö10: *6. gün benim için en kolay gün. Çünkü bugün sunum yaptık. Bugün herkesin öyküsünü görüp yorumladık. Hepsi de çok güzel olmuştu.*

Ö9: *Bugün öykülerimizi sunduk. Çok güzeldi.*

Öğrenci notları incelendiğinde gruplar halinde hazırladıkları dijital öyküleri sınıf arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmüştür. Her grup sırası geldiğinde tahtaya geçerek dijital öyküsünün izlenme süresi boyunca orada beklemiştir.

“Dijital Öyküleri Paylaşma Teması”ndaki diğer alt tema *Genel Değerlendirmedir. Genel Değerlendirme* alt temasında hazırlanan dijital öyküler içerik, süre, görseller, seslendirme ve müzik açısından değerlendirilmiştir. Adaletsiz Baykuş öyküsüne ilişkin olarak şöyle bir süreç geçmiştir:

Ö21: *Ben öykünüzü çok beğendim. Ses tonu da güzel olmuş, ama arkadan bazı sesler geldiği için bunlardan hoşlanmadım ama öykünüz gerçekten güzel olmuş (V.K. 02.05.2019 / 40.05-4:20).*

Ö4: *Ben öykünüzü baştan sona çok beğendim. Hayvan resmi çizmek gerçekten zor (V.K 02.05.2019 / 4:42-4:50).*

Ö29: *Öykünüz çok güzeldi, resimler de güzeldi. Ama bu yarışta herkes boyutlarına göre yarışmalıydı. Kendine göre yarışmalıydı. Kendi çapında yarışmalıydı (V.K. 02.05.2019 / 5:18-6:05).*

Öğrenciler arkadaşlarının dijital öykülerini birçok açıdan değerlendirmiştir. Sıla'nın Başından Geçen Olay öyküsüne ilişkin olarak şöyle bir süreç geçmiştir:

Ö15: *Resimleri çok beğendim, ses de güzeldi. Ama bir tek bir şeyi anlayamadım. Sıla neden kötü notlar aldığı için uzaklaştırma alıyor.*

Grup: Müdür adaletsiz olduğu için. Zaten o da derslerini dinleyemiyordu.

Öğretmen: Yani derslerinde başarılı olmaması sebebiyle değil de, başka bir sebep bulunmalıydı.

(V.K. 02.05.2019 / 13:30-14.30).

Örnekte görüldüğü gibi adalete ilişkin yazılan öykünün gerçekten adaletle ilişkili olup olmadığı öğrenciler tarafından sorgulanmış, daha iyi nasıl olabilirdi şeklinde görüşler paylaşılmıştır. Öğrencilerin öykülere ilişkin yaptıkları değerlendirmeler adalet değerine yönelik kavramsal bilgi sahibi olduklarını gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin dijital öyküde seslendirmeye ilişkin değerlendirmelerinde Arda'nın Adaletsizliği öyküsünde şöyle bir süreç geçmiştir:

Ö19: Bence müzik güzeldi ama öykünüze göre hızlıydı. Seslendiren kişi müziğin hızına takılmış ve müzik gibi hızlı okumuş.

(V.K. 02.05.2019 / 21:27-21:41)

Öğrencilerin dijital öykü oluştururken müzik ve seslendirme arasındaki ses düzeyi ve uyumuna dikkat etmediği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin genel değerlendirmeye ilişkin notları şöyledir:

Ö4: Bugün sunum yaptık. Beğenenler oldu ama müziği beğenmediler.

Ö9: Bugün öykülerimizi sunduk. Çok güzeldi. Arkadaşlarımın da öykülerini sevdim.

Bir öğrenci dijital öykü paylaşımının adalet değerini öğrenmesine katkısına yönelik şöyle görüş belirtmiştir:

Ö28: Arkadaşlarımın sunularını izleyerek öğrendim. Sunularda daha iyi öğrendim.

Dijital öykü süreci boyunca öğrencilerin hazırladıkları öykülerin başlıkları ve süreleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Hazırlanan Dijital Öykülere İlişkin Bilgiler

Öykü Adı	Öğrenciler	Süre
Adaletsiz Baykuş	Ö5, Ö6, Ö28	00.48
Sıla'nın Başından Geçen Olay	Ö10, Ö25, Ö31	01.13
Adalet Ormanı	Ö13, Ö18, Ö24	01.09
Adaletsiz Arda	Ö9, Ö23, Ö27	0.57
Adaletsiz Merve	Ö8, Ö12, Ö21	01.30
Adaletsiz Fatih Bey	Ö17, Ö20, Ö29	01.09
Avukat Mehmet Bey	Ö2, Ö3, Ö19	01.01
Goril Ailesinin Adaleti	Ö11, Ö16, Ö30	01.15
Cenk Bey'in Adaleti	Ö15, Ö7, Ö26, Ö22	0.49
Verilmeyen Maaş	Ö1, Ö4, Ö14	0.57

Genel anlamda bakıldığında; öğrenci ürünleri içerik açısından incelendiğinde, öğrencilerin adalet kavramına uygun öyküler yazdıkları, yazılan öykülerin adalet değerini yansıttığı görülmektedir (EK 6). Adalet değerine ilişkin yapılan kurgularda yaşanan adaletsizliği genellikle hukuk yoluyla düzeltmeye çalıştıkları görülmüştür. Hazırlanan dijital öyküler incelendiğinde, ortalama 7 sahneden oluştukları ve ortalama 88 saniye uzunluğunda oldukları görülmüştür. Tüm grupların sahnelere ses ve fon müzik ekledikleri, başlık dışında herhangi bir metne yer vermedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı grupların resimlerine efektler verdikleri görülmüştür. Hazırlanan dijital öyküler görseller açısından incelendiğinde, öğrencilerin öykü kurgusuna uygun resim çizmede başarılı oldukları, farklı özelliklere sahip, birbiriyle ilişkili olacak karakterler oluşturdukları görülmüştür. Hazırlanan resimlerin öykü kurgusuna göre yüz ifadelerinin de değiştirildiği görülmüştür. Bu şekilde öykü ile resimler arasında duygu yönünden ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Ürünleri seslendirme açısından incelediğimizde, öğrencilerin öykü kurgusuna ve aktarılmak istenen duyguya yönelik başarılı bir seslendirme yaptıkları görülmüştür. Seslendirmeler yapılırken önceden oluşturulmuş öykü panoları kullanılmış, bundan dolayı görseller ve metin arasında ilişki kurmada zorluk yaşanmamıştır. Seslendirme süresinin her görselin metin bölümüne göre değiştiği görülmektedir.

4.1.2. Dijital Öykü Yönteminin Kullanımına İlişkin Bulgular

Dijital öykünün kullanımına ilişkin bulgular “Tanımı”, “Beceri Gelişimi”, “Beğenilen Yönleri”, “Sıkıcı Yönleri”, “Çalışma Şekli”, “Farklı Derslerde Kullanılma Tercihi” “Yaşanan Sorunlar”, “Çözüm Önerileri” olmak üzere 8 temada incelenmiştir. Tema ve alt temalara öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda ulaşılmıştır. Öğrencilerden bazıları iki alt temaya ilişkin görüş bildirdikleri için frekans (f) değeri öğrenci sayısını değil, öğrenci görüş sayısını belirtmektedir. Bu yüzden bazı temalarda görüşler öğrenci sayısından (n=31) fazla olmaktadır. Ayrıca öğrencilerden bazıları görüş belirtmedikleri için frekanslar toplamı öğrenci sayısından (n=31) az olmaktadır. Dijital öykü yönteminin kullanımına ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Dijital Öykü Yönteminin Kullanımına İlişkin Bulgular

Temalar	Alt Temalar	f	%
Tanımı	Bilgisayarda yazılan hikâye	16	57.14
	Teknolojik öykü oluşturma	9	32.15
	Sunum yapma	1	3.57
	Film yapma	1	3.57
	Kolay öğretim yolu	1	3.57
Beceri Gelişimi	Öykü yazma becerisi	18	36
	Okuma becerisi	1	2
	Teknolojik beceriler	19	38
	Resim becerisi	9	18
	Konuşma becerisi	1	2
	Yaratıcılık	1	2
Beğenilen Yönleri	Grupla çalışma becerisi	1	2
	Seslendirme	16	45.72
	Öykü yazma	7	20
	Resim çizme	6	17.14
	Bilgisayar kullanma	2	5.71
Sıkıcı Yönleri	Dijital öykü oluşturma	4	11.43
	Sıkıcı yönü yok	19	61.29
	Öykü yazma	4	12.90
	Donanım eksikliği	6	19.35
	Grup çalışması	1	3.23
Çalışma Şekli	Tekrar	1	3.23
	Bireysel	7	22.59
	Grup	24	77.41

Tablo 8. devamı

Temalar	Alt Temalar	f	%
Farklı	Trafik Güvenliği	2	3.86
Derslerde	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	3	5.78
Kullanılma	Müzik	3	5.78
Tercihi	Sosyal Bilgiler	9	17.30
	Türkçe	14	26.92
	Matematik	10	19.23
	Fen Bilimleri	6	11.53
	Bilgisayar	2	3.84
	İngilizce	1	1.92
	Tüm Dersler	2	3.84
Yaşanan	Bilgisayar kullanımına yönelik sorunlar	11	36.66
Sorunlar	Öykü yazma	1	3.35
	Seslendirme	2	6.66
	Resim yapma	5	16.66
	Grup çalışmasında anlaşmazlık	2	6.66
	Donanım eksikliği	1	3.35
	Sorun olmadı	8	26.66
Çözüm	İşbölümü	6	24
Önerileri	Yardım alma	9	36
	Tekrar	5	20
	Konuşma	1	4
	Dikkat	3	12
	Önerim yok	1	4

Tanımı

Öğrencilerin dijital öyküleme yönteminin tanımına yönelik görüşleri incelendiğinde; “bilgisayara yazılan hikâye”, “teknolojik öykü oluşturma”, “sunum yapma”, “film yapma” ve “kolay öğretim yolu” olmak üzere beş alt tema oluşturulmuştur.

Tablo 8’e göre öğrencilerin dijital öykü kavramını bilgisayarda yazılan hikâye (%57,14), teknolojik öykü oluşturma (%32.15), sunum yapma (%3.57), film yapma (%3.57) ve kolay öğretim yolu (%3.57) olarak anladıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital öyküyü bilgisayarda öykü yazma (%57,14) ve teknolojik öykü oluşturma (%32.15) olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin, dijital öykünün tanımına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö30: Bir öyküyü kağıda yazıp dijital bir ortamda onu bilgisayara geçirmektir.

Ö31: Teknolojik bir alette yapılan bir öykü çeşididir.

Ö7: Yaşadığımız veya tahmin ettiğimiz bir şeyi böyle teknolojiye dönüştürüp bir şey oluşturmak. Bir öykü oluşturmak ama teknolojik bir öykü.

Ö29: Bence dijital öyküleme, bilgisayarda yapılan böyle film gibi bir şey.

Ö21: Dijital öyküleme, bilgisayardan bir tane hikâye yapmak gibi. Öyküleri oradan hazırlayıp, çocuklara veya ailemize sunabiliriz.

Ö19: Bence daha kolay öğretim yoludur. Mesela bir şeyi öğreneceksek bunu dijital öykülemeye çevirip daha kolay öğrenebiliriz.

Ö23: Dijital öyküleme; öykünün düzenlenip sunum yapılmasıdır.

Ö25: Teknolojik araçlara yazdığımız öykülerdir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin dijital öykünün tanımına ilişkin bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital öyküyü bilgisayarda yazılan hikâye olarak tanımlamasında, dijital öykü sürecinde bir dijital öykü programı kullanarak öykülerini sergilemeleri etkili olmuş olabilir.

Beceri Gelişimi

Öğrencilerin dijital öyküleme yönteminin beceri gelişimine yönelik görüşleri incelendiğinde; “öykü yazma becerisi”, “okuma becerisi”, “teknolojik beceriler”, “resim becerisi”, “konuşma becerisi”, “yaratıcılık” ve “grupla çalışma becerisi” olmak üzere 7 alt tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 8’e göre dijital öykü yöntemi öğrencilerin öykü yazma becerisi (%36), okuma becerisi (%2), teknolojik beceriler (%38), resim becerisi (%18), konuşma becerisi (%2), yaratıcılık (%2) ve grupla çalışma becerisini (%2) geliştirdiği belirlenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde dijital öykü yönteminin öğrencilerde en çok öykü yazma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin, dijital öykü yönteminin beceri gelişimine etkisine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: Resim yapmak, müzik seçmek gibi. Eskiden bilgisayar kullanabiliyordum ancak şimdi daha iyi kullanabiliyorum. Daha önce öykü yazmamıştım. Benim ilk öykümdü ve artık kendi başıma öykü yazabilirim.

Ö3: Geliştirdi, daha çok şey öğrendim. Mesela bilgisayara öykü panosu oluşturmayı, ses kaydetmeyi öğrendim. Öykü yazmamı geliştirdi.

Ö10: Evet, öykü yazma, öykü konusu belirlememi, öykünün ne anlatmak istediğini bulmamı ve bilgisayar becerilerimi geliştirdi.

Ö12: *Öykü yazma, yaratıcılık.*

Ö15: *Mesela öyküyü daha iyi anlayarak yazmama, sonra takım çalışmasını öğretti.*

Ö16: *Resim becerimi biraz geliştirdi. Sonra arkadaşlarımla bazen utanarak konuşuyordum. Sunarken konuşma becerimi geliştirdi.*

Ö19: *Az da olsa geliştirdi. Bilgisayarda hızlı yazma, hızlı okuma, hikâye yazma becerilerimi geliştirdi.*

Ö28: *Bilgisayar becerileri, dijital öykü becerimi, öykü yazma, resim çizme*

Ö29: *Bilgisayar kullanmayı biliyordum da daha çok öğrendim.*

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, dijital öykünün öykü yazma ve teknolojik becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin öykü yazma becerisine ilişkin olumlu görüş bildirmelerinde, dijital öykü yönteminin aşamalarından olan öykü yazma sürecinin öğrencilerin kavramla ilgili bilgilerinden hareketle yeni bir öykü kurgusu oluşturmaları üzerinde etkili olması olabilir. Dijital öykü yönteminin birçok aşamasında bilgisayar ve internet kullanımı öğrencilerin teknolojik becerilerini geliştirdiği yönün görüş belirtmelerini sağlamış olabilir.

Öğretmen dijital öykü yönteminin beceri gelişimine etkisine ilişkin şöyle görüş belirtmiştir:

Görseller ve müzikle desteklenerek daha eğlenceli hale getirilebiliyor. Bu da onun bir avantajı. Çocuklar görsellerle daha net kavlıyor. Belki bir hikâyeyi okurken çocuklar sıkılıyor ama o görsele bakarak hikâyeyi tahmin edebiliyor. Yanına da müzik gelince odaklanmayı sağlıyor.

Öğretmen dijital öykü yönteminde çoklu ortam öğelerinin kullanılmasının dersi eğlenceli hale getirdiğini, görseller, müzik ve seslendirmenin öğrencinin konuyu anlamasını sağladığını, aynı zamanda dersin sıkıcılığını azaltarak derse odaklanmayı sağladığını ifade etmiştir.

Beğenilen Yönleri

Öğrencilerin dijital öykü yönteminin en beğenilen aşamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde; “seslendirme”, “öykü yazma”, “resim çizme”, “bilgisayar kullanma” ve “dijital öykü oluşturma” olmak üzere 5 alt tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 8'e göre dijital öykü yönteminin en beğenilen aşamaları seslendirme (%45.72), öykü yazma (%20), resim çizme (%17.14), bilgisayar kullanma (%5.71), ve dijital öykü oluşturma (%11.43) olarak belirlenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde; öğrencilerin dijital öykünün aşamaları arasında en çok seslendirme aşamasını beğendikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin kendilerine ait olan öyküleri yine kendi his ve duygularıyla dile getirmelerinden keyif almış olmaları olabilir. Bunun yanında sınıf ortamında okuma yapmaktan çekinen öğrencilerin gözlerden uzak öyküsünü okumanın verdiği rahatlık olabilir. Öğrencilerin, dijital öykü yönteminin en beğenilen aşamalarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö30: Seslendirme. Çünkü onu okuyorum hoşuma gidiyor. Kitap okumak, bir şey okumak hoşuma gittiği için o bölümü beğendim.

Ö25: Seslendirme. Çünkü o anda insan kendi yazısıyla değil sesiyle tanınıyor, insanlara duyuruyor.

Ö24: Hikâye oluşturma. Heyecanlı geliyor.

Ö21: Resim çizip boyamak ve onları dijital öyküye yüklemek. Çünkü çok eğlenceli oluyor ve öyle resim yapmayı seviyorum.

Ö20: Seslendirme, resim yapma, müzik seçimi ve öykü panosu.

Ö19: Video oluşturulması. Çünkü normal bir şekilde olduğunda okuyamıyorduk, okurken çok sıkılıyorduk. Ama videoya geçince okumamıza gerek kalmadı, direkt okuduk.

Ö17: Bilgisayardan kaydetmek. Çünkü bilgisayar kullanmayı istediğim için.

Ö15: En beğendiğim yönleri, arkaya bir ses ekleme, öykümüzü istediğimiz gibi yazma ve de resim yani video gibi olmasını sevdim.

Ö11: En beğendiğim, bilgisayara öykü yazarak bunu bilgisayara aktarıp böyle bir video haline getirmek.

Ö8: Resim yapma, öykü yazma. Çünkü güzel oluyor.

Ö4: Öykü yazmak çok hoşuma gitti. Tekrar tekrar yazmak isterim. Çünkü hayal gücümü geliştirdi.

Ö2: Resmi kendimizin çizmesi. Çünkü kendi karakterim olmasını sevdim.

Ö31: Seslendirme ve resim çizmeyi beğendim. Bilgisayardan ilk defa seslendirmiştik. Resim çizmeyi çok seviyordum. Burada da kullanmak hoşuma gitti.

Sıkıcı Yönleri

Öğrencilerin dijital öykü yönteminin sıkıcı yönlerine yönelik görüşleri incelendiğinde; “sıkıcı yönü yok”, “öykü yazma”, “donanım eksikliği”, “öğrencilerden kaynaklı sorunlar” ve “tekrar” olmak üzere 5 alt tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler dijital öykü yönteminin sıkıcı yönlerine ilişkin sıkıcı yönü yok (%61.29), öykü yazma (%12.90), donanım eksikliği (%19.35), grup çalışması (%3.23) ve tekrar (%3.23) olarak görüş belirtmişlerdir. Tablo 8’e göre öğrencilerin dijital öykü hazırlamaktan büyük keyif aldıkları görülmektedir. Bunun nedeni süreç boyunca öğrencilerin aktif olması, günümüz bilgi teknolojilerinin etkisinin artmasından dolayı öğrencilerin teknolojik araç-gereçlere büyük bir ilgi duyması olabilir. Öğrencilerin, dijital öykü yönteminin sıkıcı yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö31: Çok fazla bekliyorduk. Dijital öykülemenin bütün aşamaları güzeldi.

Ö2: Ben hiçbir aşamamda sıkılmadım.

Ö3: Bence sıkıcı değil, çok eğlenceli.

Ö5: Hikâye yazmak. Çünkü çok uğraşıyorum ama biraz da sıkılıyorum. Elim de yoruluyor.

Ö4: Bir şeyleri sürekli tekrarlamak sıkıcıydı.

Ö7: Bence sıkıcı yönü yok.

Ö11: Sıkıcı yönleri seslendirme yaparken arkadan ses gelmesi uğraştırıyor.

Ö17: Arkadaşlarım çok konuşuyordu.

Ö19: Hiç sıkılmadım. Hiç sıkıcı yönü yok.

Ö24: Hikâye yazamamak, birkaç kez denememe rağmen. Ama beğenmişim.

Çalışma Şekli

Öğrencilerin çalışma şekline ilişkin görüşleri incelendiğinde; “bireysel” ve “grup” olmak üzere 2 alt tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 8’e göre öğrencilerin çalışma şekline yönelik görüşleri bireysel (%22.59), grup (%77.41) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin çoğu dijital öyküyü grupta yapma istediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü bireysel yapmak istememelerinin nedeni grup üyeleriyle işi kısa sürede yapmış olmaları, fikir alışverişlerini önemsemeleri ve bireysel yapmaya ilişkin özgüvenlerinin düşük

olması olabilir. Dijital öykü sürecinde grup çalışması isteyen öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö29: *Yok, çünkü grupça daha zevk alıyorum ve daha etkili oluyor benim için.*

Ö25: *Hayır. Kendime bu konuda güvenmiyorum.*

Ö24: *Bireysel yapmak istemem. Arkadaşlarla yaparken daha güzel fikirler bulabiliyor insan.*

Ö22: *Hayır, çünkü o zaman işimiz daha da uzun olacaktı ve dijital öykülemeyi tek kişinin yapması baya zor.*

Ö23: *Bireysel yapmak istemezdim. Arkadaşlarımla yapmasam eğlenemezdim, kendimi mutsuz hissedirdim.*

Ö17: *Hayır, çünkü tek başıma yapamazdım. Bir sürü şey vardı. Resim yapma, ses kaydetme, öykü panosu vardı. Az olsaydı kendim yapabilirdim de, çok olduğu için yapamazdım.*

Ö3: *Grupla daha keyifli oluyor. Çünkü her kafadan bir ses çıkıyor, ancak onlar senin aklına gelmeyen fikirler olabiliyor. Arkadaşlarıyla paylaştığında daha büyük fikirler gelebilir ve daha güzel olur.*

Ö14: *Tek başıma yapmayı pek istemezdim, çünkü zamandan tasarruf yapıyoruz.*

Ö20: *Kendi başıma yapsam uzun sürerdi. İş bölümü yaparak kısa sürede hallettik. Kendi başıma yapma istemezdim.*

Ö7: *İstemezdim, çünkü burada bir ekip çalışması vardı ve ekip çalışması çok eğlenceli oluyor bence hiç sıkılmıyorsunuz yani o yüzden.*

Grupla yapmak isteyen öğrencilerin görüşlerine bakıldığında öğrencilerin grupla daha kolay, daha hızlı yaptıkları ve eğlendiklerini vurguladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra bireysel çalışmak isteyen öğrenciler de söz konusudur. Onların görüşleri ise şu şekildedir:

Ö21: *İsterdim. Çünkü kendim yapınca daha çok emeğim geçer o yüzden ondan mutlu olurdum, içime sinerdi.*

Ö28: *Tek başıma yapmak isterdim. Çünkü arkadaşlarım çok soru soruyordu, kafam karışıyordu.*

Ö19: *Tek başıma yapmak isterdim ama arkadaşlarımla yapınca daha çok eğlendim. Çünkü arkadaşlarımla aramızda konuşarak her şeyi halledebiliyorduk, bazen*

yapamadığımız şeyleri çözüyorduk başkalarına danışarak veya takım arkadaşlarıma danışarak. Bence daha kolay oluyordu takım olunca.

Ö11: Evet. Çünkü bilgisayarla aram çok iyi, bilgisayara yazmak istediğim çok şey var onları yapabilmek.

Ö10: Olur, çünkü grup çalışmasında her arkadaşımızın fikrini alıyoruz ama bireysel olarak çalıştığımızda kendi isteklerimize göre yapabiliriz.

Ö6: Evet, çünkü daha hızlı yazıp, daha hızlı yapardım.

Bireysel çalışmak isteyen öğrenciler, grupta çalışma yapanların vurguladığı gibi aslında bireysel yaparlarsa daha hızlı ve daha kolay bir şekilde dijital öykü hazırlayabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bireysel yapmak isteyen öğrenciler bütün süreçleri kendi başlarına yaparlarsa daha fazla mutlu olacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinin yanında öğretmenin de dijital öykü sürecinde öğrencilerin çalışma şekillerine ilişkin görüşü şöyledir:

Dijital öykü yöntemi önce grup olarak yapılması etkileşim bakımından iyi sonra bireysel olarak yapmalıdır. Ayrılıp birleşme olursa daha iyi olur.

Öğretmen dijital öykü yönteminin bütün aşamalarının ilk olarak grup çalışması şeklinde yapılması gerektiğini, daha sonra öğrencilerinin bireysel çalışmalarının öğrenciler arasında etkileşimi artıracaklarını belirtmiştir.

Farklı Derslerde Kullanım Tercihi

Öğrencilerin dijital öykü yönteminin farklı derslerde kullanım tercihlerine yönelik görüşleri incelendiğinde; “trafik”, “insan hakları ve demokrasi eğitimi”, “müzik”, “sosyal bilgiler”, “Türkçe”, “matematik”, “fen bilimleri”, “bilgisayar”, “İngilizce” ve “tüm dersler” olmak üzere 10 alt tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin dijital öykü yönteminin farklı derslerde kullanımına ilişkin trafik güvenliği (3.86), insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi (5.78), müzik (5.78), sosyal bilgiler (17.30), Türkçe (26.92), matematik (19.23), fen bilimleri (11.53), bilgisayar (3.84), İngilizce (1.92) ve tüm dersler (3.84) yönünde görüş belirtmişlerdir. Tablo 8 incelendiğinde dijital öykünün farklı derslerde kullanımına ilişkin öğrenciler, dijital öykünün Türkçe dersinde kullanılabilirliğine ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dijital öykünün Türkçe dersinde kullanılmasını istemelerinin nedeni dijital öykü yönteminin aşamalarından olan öykü yazmanın Türkçe dersine uygun olduğunu

düşünmüş olmaları olabilir. Öğrencilerin dijital öykü yönteminin farklı derslerde kullanım tercihlerine yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: *Bence güzel olabilir. Mesela matematik ve Türkçe.*

Ö5: *Sosyal bilgiler ve fen bilimleri, çünkü en sevdiğim dersler.*

Ö6: *Evet, müzik ve sosyal bilgiler.*

Ö10: *Trafik ve insan haklarında kullanılabilir.*

Ö12: *Matematik dersi olabilir. Çünkü matematik dersini sevmiyorum, dersi sevdirebilir.*

Ö4: *Bilgisayar dersi, matematik ve Türkçe. En sevdiğim dersler onlar.*

Ö13: *İngilizce. Çünkü İngilizceyi sevmiyorum.*

Ö15: *Matematik, fen bilimleri, sosyal, Türkçe de olabilir. Yani tüm derslerde de olabilir.*

Ö19: *Müzik ve matematikte olursa güzel olurdu. Çünkü matematikte bazen yapamadığımız şeyler oluyor, bunları bu şekilde daha iyi anlayabilirdik.*

Ö20: *İsterdim. Türkçe, matematik sosyal bilgiler. Bu dersleri çok seviyorum bu yüzden.*

Ö21: *Sosyal bilgiler, insan hakları ve fen bilimleri.*

Ö23: *Resim, matematik, Türkçe.*

Ö22: *Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi derslerde olabilir. Türkçe dersini seviyorum ve Türkçede daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum.*

Ö24: *Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve trafik.*

Farklı derslerde dijital öykü yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen şöyle görüş belirtmiştir:

Tüm derslerde kullanılmalı bence. Çünkü farklı değerler mesela sosyal bilgiler dersinde vatan sevgisinden bahsediyorsa, matematik dersinde sorumluluk olabilir, hayat bilgisi dersinde ailede empati kurma, kardeş sevgisi, küçüklere sevgi de uygulanabilir. Yani farklı farklı derslerde uygulanmalı bence. Değer eğitimi dışındaki konularda da kullanılabilir ve çok etkili olur.

Öğretmen dijital öyküleme yönteminin tüm derslerde kullanılabileceğini, bu kullanımın farklı derslerde değer eğitimine yönelik olabileceği gibi farklı konularda da olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenin dijital öykünün farklı derslerde kullanımına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmasının nedeni dijital öykü yönteminin herhangi bir

konuda öykü yazmaya uygun olması ve bu öyküyü destekleyecek müzik ve görsellerin kullanılarak konunun anlaşılabilirliğini artırması olabilir.

Yaşanan Sorunlar

Öğrencilerin dijital öykü sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; “bilgisayar kullanımına yönelik sorunlar”, “öykü yazma”, “seslendirme”, “resim yapma”, “grup çalışmasında anlaşmazlık”, “donanım eksikliği” ve “sorun olmadı” olmak üzere 7 alt tema elde edilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin dijital öykü sürecinde yaşanan sorunlara yönelik bilgisayar kullanımına yönelik sorunlar (%36.66), öykü yazma (%3.35), seslendirme (%6.66), resim yapma (%16.66), grup çalışmasında anlaşmazlık (%6.66), donanım eksikliği (%3.35) ve sorun olmadı (%26.66) olarak görüş belirtmişlerdir. Tablo 8'e göre öğrencilerin çoğu bilgisayar kullanımında sorun yaşamıştır. Bunun nedeni olarak öğrencilerin yaş seviyesinin düşük olmasından dolayı bilgisayar kullanımına ilişkin özelliklerin bir kısmını bilmiyor olmaları olabilir. İlkokullarda bilgisayar laboratuvarlarının bulunmaması dijital öykü sürecinde donanım eksikliğine yönelik sorunların yaşanmasına neden olmuştur. Dijital öykü sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö30: Yaşadığım sorunlar, kaydetmeyi unutmuştum ilkinde sonra tekrar kaydetmiştik.

Ö28: Seslendirmede sorunlar yaşadım

Ö25: Bilgisayarı kullanamadığım için bazı yerleri yanlış giriyorduk. Arkadaşlarımızla biz on tanesini yaptığımız için baya yazmakta falan oraları zorlanıyorduk.

Ö24: Arkadaşlarımla tartıştık. Öyküleme ve resim konusunda yazarken tartıştık.

Ö23: Boyamadayken resmi yanlış çizdik, sonra onu çöpe attık.

Ö19: Fotoğrafları ters döndürmekte veya döndürmekte çok zorlandık. Fotoğraflar dönerken silindi sürekli uğraştık fotoğrafları ayarlayabilmek için. En zor o oldu.

Ö16: Evet, mesela bilgisayara kaydederken biz kaydetmeyi unutmuştuk. O yüzden herkes tamamladığında biz tekrar baştan yaptık.

Ö9: Evet, yani bilgisayarla ilgili oldu. Çünkü takım arkadaşım bilgisayarını getirmişti bilgisayarı bozdu o yüzden biz en son yapmak zorunda kalmıştık. O yüzden oldu.

Yaşanan sorunlara ilişkin olarak genellikle öğrenciler teknolojik açıdan sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra sorun yaşamayan öğrenciler de görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

Ö6: (sorun) Olmadı.

Ö31. Sorun yaşamadım.

Dijital öykü sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Çocuklar özgüvenli olmalı, mesela görselleri kendileri yapmaya çalışıyor. Bunda resim kabiliyeti olmayanlar hemen geri çekiliyor. Çocuk resmi bularak da kullanmalı. Seslendirmede mesela cihazlardan kaynaklı sorunlar yaşandı. Çocuk resmi kendi çizeceğine internette bulabilir ya da bir çizim programı kullanarak kendisi bilgisayarda çizebilir.

Öğretmen görüşü incelendiğinde, çocukların özgüven problemi yaşamalarının resim yapma becerilerini etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin resimleri kendisinin yapmasının yanında bir çizim programı kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenin bu yönde görüş bildirmesinin nedeni bazı öğrencilerin resim yapmada zorlanmış olmaları olabilir.

Çözüm Önerileri

Öğrencilerin dijital öykü sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde; “iş bölümü”, “yardım alma”, “tekrar”, “dikkat”, “konuşma” ve “önerim yok” olmak üzere 6 alt tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler dijital öykü sürecinde yaşanan sorunlara yönelik işbölümü (%24), yardım alma (%36), tekrar (%20), konuşma (%4), dikkat (%12) ve önerim yok (%4) şeklinde çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Tablo 8'e göre öğrenciler dijital öykü sürecinde yaşanan sorunların öğretmen veya öğrencilerden yardım alınır (%36) çözülebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin yardım alma çözüm önerisinde bulunmalarının nedeni dijital öyküyü bireysel olarak hazırlamaya olan inançlarının düşük ve bilgisayar becerilerinin gelişmemiş olması

olabilir. . Dijital öykü sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: *Öykü yazamayan arkadaşlarım sürekli öykü yazarak kendilerini geliştirebilirler.*

Ö3: *Biz öykü panosunu oluşturmuştuk, arkadaşlarımla yanlışı farketikten sonra düzelttik. Resim yaparken çok dikkatli olmalılar, boyama yaparken resmin her yerini boyamalı, kalemi çok bastırmamalılar. Öykü yazarken paragraf başı yapmaya dikkat etmelidirler.*

Ö5: *Daha dikkatli olmalılar. Çizimlerini daha iyi yapmak için çabalsınlar.*

Ö4: *Sizden yardım alarak kaydetmeyi öğrendik ve bu sorunun üstesinden geldik.*

Ö6: *Önerim yok.*

Ö8: *Öyküyü tekrar tekrar yazdık.*

Ö12: *Çözüm önerilerim, beraber çalışmak, birbirimize göstererek yapma, işbölümü.*

Ö20: *İşbölümü yaparak sorunu çözdük.*

Ö21: *Sırayla yapmaya karar verdik çözüm olarak. Çözüm bulma yöntemleri olarak da herkes istediğini yapsın ama kafasına göre değil, arkadaşlarımızın kabul ettiği bir şekilde.*

Ö25: *Sizden ve arkadaşlarımızdan yardım alarak sorunu çözdük.*

Öğretmenin dijital öykü sürecinde yaşanan çözüm sorunlara ilişkin çözüm önerileri şöyledir:

Alt yapının kesinlikle sağlanmış olması gerekiyor (Bilgisayar laboratuvarı). Sınıf mevcutları 20- 25 öğrenciyi geçmemeli ya da 30 üzeri olmamalı. Bunlar sağlanırsa dijital öyküleme daha etkili olur.

Öğretmen dijital öyküleme yönteminin daha etkili olabilmesi için ilkokullarda bilgisayar laboratuvarlarının kurulması gerektiğini, sınıf mevcutlarının maksimum 30 öğrenci olabileceğini ifade etmiştir.

4.2. Değere İlişkin Bulgular

Değere ilişkin bulgular öğretmen ve öğrenci görüşleri başlığı altında tema ve alt temalar şeklinde açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Öğretmen Görüşü

Öğretmenin değere ilişkin görüşleri *Değer, Değer Eğitimi ve Derslerde Kullanımı* olmak üzere 3 alt temada incelenmiştir.

Tablo 9.
Öğretmenin Değere İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar
Değer	Tanımı Örneklere
Değer Eğitimi	Tanımı Önerileri
Derslerde Kullanımı	Ders Tercihi Kullanılan Yöntem-Teknikler Dijital Öyküleme Yönteminin Uygulanması

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenin değere ilişkin görüşleri “Değer Teması”nda *Tanımı, Önerileri*; “Değer Eğitimi Teması”nda *Tanımı, Örneklere*; “Derslerde Kullanımı Teması”nda *Ders Tercihi, Kullanılan Yöntem-Teknikler, Dijital Öyküleme Yönteminin Uygulanması* alt temaları oluşturulmuştur.

“Değer Teması”nın alt temalarından biri *Tanımdır*. Değerin tanımına yönelik öğretmenin görüşü şöyledir:

Değer denildiğinde aklıma ilk önce ahlak geliyor ve toplumu düzenleyen, toplumu bir araya getiren birleştirici unsurlar geliyor. Saygı ve hoşgörü veya birlikte yaşama arzusu kalktığında bir ülkenin sonu geliyor ve o toplum dağılıyor.

Öğretmenin değer kavramına ilişkin görüşü incelendiğinde insanların bir arada yaşama arzusunu artıran, toplumları bir arada tutan ve bir toplumun devamlılığının sağlanması için önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde değerlerin önemini yitirmesi ve toplumsal bozulmaların giderek artması öğretmenin değerleri bu şekilde tanımlamasına neden olmuş olabilir.

“Değer Teması”nın bir diğer alt teması *Örneklere*dir. Buna yönelik öğretmen şöyle görüş belirtmiştir:

Bir toplumdaki en önemli değer ahlaki değerler, saygı ve hoşgörü olmalı. Bunlar yitirildiğinde bir toplumun çöktüğünü görebiliyoruz. Tarih boyunca görebiliriz, branşım açısından söylüyorum.

Öğretmenin görüşü incelendiğinde önem verdiği değerlerin ahlaki değerler, saygı ve hoşgörü olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu değerleri toplum açısından birleştirici unsurlar olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

“Değer Eğitimi Teması”nın alt temalarından biri *Tanımadır*. Değer eğitiminin tanımına ilişkin öğretmen şöyle görüş belirtmiştir:

Değer eğitimi insanı insan yapan unsurları öğrenmedir. Çocukluğumdan örnek vereyim; benim çocukluğumda hepimiz kardeş gibiydik, birbirimiz için ölümü göze alırdık ama şu andaki toplum anlayışı maalesef aynı şekilde değil. Herkes kendi kabuğunun içine çekilmiş, birbirini dışlayabiliyor. Soyutlanma var, kabullenme yok. Bu çocuklara da yansıyor. Bu süreci dejenere eden en önemli unsur televizyon. 80’lerde başladı bu ve hala büyük çapta devam ediyor.

Öğretmenin görüşü incelendiğinde değer eğitimi kavramını insanı ehil hale getiren unsurların öğrenilmesi olarak tanımlanmıştır. Öğretmen değerlerin giderek önemini yitirdiği, geçmişte var olan kardeşlik, iyi komşuluk gibi değerlerin günümüzde neredeyse hiç görülmediğini, bu değerlerin yok olması ve kötü dünya sendromunun oluşmasında medyanın olumsuz etkilerinin önemli bir payı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin değerler eğitimine bu denli önem vermesinin nedeni; günümüzde toplumlar üzerinde etkisi artan sosyal medya kaynaklı toplumsal soyutlanmanın sosyal ilişkilerin bozulmasına yol açması olabilir.

“Değer Eğitimi Teması”nın bir diğer alt teması *Önerileridir*. Öğretmenin buna yönelik görüşü şöyledir:

Değer eğitimi kesinlikle okullarda olmalı. Çünkü değerler sosyal medya aracılığıyla maalesef yitirmeye başlandı, ülkemizin değerleri yani bizi biz yapan, toplumu bir araya getiren değerler kopmaya başlandı. İyi komşuluk, kardeşlik gibi değerler yok oluyor. Eğer aile ve toplum bilinçlenirse tekrar eskiye dönebilir.

Öğretmenin görüşü incelendiğinde; öğretmenin değerler eğitiminin okullarda yapılmasının önemli olduğunu, aile ve toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Derslerde Kullanımı Teması”nın alt temalarından biri *Ders Tercihidir*. Öğretmenin değerler eğitiminde ders tercihinin ilişkili olduğu görüşü şöyledir:

Değer eğitimi tüm derslerde veriyorum. Çünkü hayatın her alanında değer olmalı. Matematik dersinde, müzik dersinde veya beden eğitimi verildiğinde gereken ayrı ayrı değerler vardır. Farklı farklı derslerde de yapılmalıdır.

Öğretmenin değer eğitimine öncelik verdiği derslere ilişkin görüşü incelendiğinde değer eğitiminin tüm derslerde yapılması gerektiğine, çünkü her derste verilmesi gereken değerlerin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin bu yönde bir görüş bildirmesinin nedeni yeni öğretim programında değerler eğitiminin tüm derslerin içinde konu olarak yer alması olabilir.

“Derslerde Kullanımı Teması”na ait bir diğer alt teması ise *Kullanılan Yöntem-Tekniklerdir*. Öğretmen değerler eğitimi sürecinde kullandığı yöntem-tekniğe yönelik şöyle görüş belirtmiştir:

En çok kullandığım dramadır. Kendi sınıfım yani ilkokullar için söylüyorum drama yöntemi daha etkili oluyor. Çocuklar birebir oynayarak ya da oynatarak o eğitimi vermek çok daha etkilidir. Bunun dışında gösterip yaptırma, gözlem yoluyla araştırma yaptırma olabilir.

Öğretmenin değerler eğitimi sürecinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; en çok drama yöntemini tercih ettiği, bunun yanı sıra gözlem ve gösterip yaptırmanın da değerler eğitiminde etkili bir yöntem ve teknik olarak kullanılabilmesi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin değerler eğitiminde drama yöntemini daha çok tercih etmesi; öğrencinin değerler eğitimi sürecinde aktif olması yani yaparak yaşayarak öğrenmesinin etkili olmasıyla ilişkilendirilebilir.

“Derslerde Kullanımı Teması”nın son alt teması Dijital Öyküleme Yönteminin Uygulanmasıdır. Buna yönelik öğretmen görüşü şöyledir:

Kesinlikle kullanılabilir. Ben sizin çalışmalarınızı dinledim, kesinlikle güzel olur. Yani çocuk o değeri benimsediği zaman onu hikâyeye dönüştürürse kalıcı olur. Çok da

katkısı olur. Az önce bahsettiğim gibi çocuklar bu dijital öyküleri yazdıklarında farklı değerler ile ilgili öyküler yazdıklarında kalıcı olur. O hikâyeyi destekleyecek resim, müzik gibi bir sürü unsur kullanıyor.

Öğretmen dijital öyküleme yönteminin değerler eğitiminde kullanılabileceğini, öğrencilerin değerleri öyküye dönüştürerek öğrenmesinin kalıcılığı artırabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin kendi öykülerini yazmaları ve bu öyküleri görsel öğeler, müzik ve sesle desteklediği için değerlerin kalıcılığını artırdığı için kullanılmasının etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen bu yönde görüş bildirmesinin nedeni olarak öğrencilerin dijital öyküleme yönteminin birçok duyuya hitap etmesinin etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğrenci Görüşleri

Değer Kavramı Görüşleri

Öğrencilerin değer kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde; “kapsamlı bir sözcük”, “insana yaklaşım tarzı”, “sorumluluk”, “saygı” olmak üzere 4 alt tema ortaya çıkmıştır. Görüşlerden elde edilen bulgulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.
Değer Kavramı

Alt Temalar	%
Kapsamlı bir sözcük	3.84
İnsana yaklaşım tarzı	30.76
Sorumluluk	15.38
Saygı	50
	3

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin değer kavramına ilişkin kapsamlı bir sözcük (%3.84), insana yaklaşım tarzı (%30.76), sorumluluk (%15.38), saygı (%50) yönünde görüş belirtmişlerdir. Tablo 10’a göre öğrencilerin çoğu değer kavramının bir saygı ifadesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında değerlerin insanlar arasındaki ilişkileri düzenlediğini ve iyi bir insan olmaya sevk ettiğini belirtmişlerdir. Değer kavramına yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö19: Değer bence tüm güzel sözleri içeren kapsayan bir sözcüktür.

Ö1: Değer bir insana sevgi, hoşgörü, sorumluluk ile yaklaşmaktır. Mesela bizim sınıfta çok sorumlu olmayanlar var. Sınıfta proje yapıyoruz parmak kaldırıp her şey getireceğiz diye mesela telefon deneyini yapacağız bardak getireceğiz diyorlar ama getirmiyorlar. Bu durumda sorumsuzluk oluyor.

Ö23: Değer arkadaşlarımıza, akrabalarımıza, ailemize karşı sorumluluklarımızdır.

Ö10: Bir kişiye, bir varlığa, bir canlıya gösterilen ilgi.

Ö30: İnsanların kargaşa olmasın diye yaptığı davranışlar.

Ö9: Bir kişiye verdiğimiz sevgi, saygı olabilir. O kişiye gösterdiğimiz saygı yani.

Ö16: Değer insanlara duyulan saygıdır bence.

Ö24: Değerlerimiz nasıl bir insan olduğumuzu belirler.

Ö27: İnsanı insan yapan özelliklerdir.

Ö15: Değerlerimiz bizim için önemlidir. Çünkü onlar bizi daha iyi bir insan olmaya sevk eder.

Ö20: Aramız düzelir, kardeş gibi oluruz, yakın oluruz değerler sayesinde. İlişkimizi düzenler.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin değer kavramına ilişkin bilgi sahibi oldukları, değeri kişilerarası sorunları düzenleyen, nasıl bir insan olmamız gerektiğini belirleyen, insanlar arasındaki saygı ve sevgi gibi ölçütler olarak tanımladıkları görülmektedir.

Değer Örnekleri

Öğrencilerin değerlere verdikleri örneklere yönelik görüşleri incelendiğinde; “dürüstlük”, “barış”, “cesaret”, “bağımsızlık”, “dayanışma”, “uzlaşma”, “sevgi”, “hoşgörü”, “saygı”, “empati”, “adalet” ve “misafirperverlik” olmak üzere 12 alt tema ortaya çıkmıştır. Görüşlerden elde edilen bulgulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.
Değer Örnekleri

Alt Temalar	f	%
Dürüstlük	1	1.33
Barış	1	1.33
Cesaret	1	1.33
Bağımsızlık	1	1.33
Dayanışma	1	1.33
Uzlaş	3	4.00
Sevgi	17	22.70
Hoşgörü	13	17.33
Saygı	15	20.00
Empati	4	5.33
Adalet	17	22.66
Misafirperverlik	1	1.33

Tablo 11 incelendiğinde öğrenciler değerlere dürüstlük (%1.33), barış (%1.33), cesaret (%1.33), bağımsızlık (%1.33), dayanışma (%1.33), uzlaş (%4), sevgi (%22.66), hoşgörü (17.33), saygı (%20), empati (%5.33), adalet (%22.70) ve misafirperverlik (%1.33) örneklerini vermişlerdir. Tablo 11’ye göre sevgi değeri en yüksek frekans ve yüzdeye sahip olan değerdir. Değer örneklerine yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö19: *Hoşgörü, saygı, sevgi, adalet gibi bir sürü şey*

Ö23: *Sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, dostluk, hoşgörü, cesaret, adalet.*

Ö10: *Sevgi, saygı, hoşgörü, misafirperverlik, adalet.*

Ö25: *Hoşgörü, sevgi, saygı, adalet.*

Ö27: *Dayanışma, uzlaş, hoşgörü, empati.*

Ö24: *Saygı, hoşgörü, adalet.*

Ö3: *Sevgi, saygı, adalet.*

Ö4: *Sevgi, saygı, hoşgörü, adalet.*

Adalet Kavramının Öğrenciye Yansıması

Öğrencilerin adalet algılarına yönelik görüşleri incelendiğinde; “eşitlik”, “hakkın gözetilmesi”, “ayrımcılık yapmamak” ve “kural” olmak üzere 4 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu görüşlere ait bulgulardan elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.
Adalet Kavramının Öğrenciye Yansıması

Alt Temalar	f	%
Eşitlik	10	31.26
Hakkın gözetilmesi	7	21.87
Ayrımcılık yapmamak	12	37.50
Kural	3	9.37

Tablo 12'ye göre öğrenciler adalet kavramının kendilerine çağrıştırdıklarına yönelik; eşitlik (%31.26), hakkın gözetilmesi (%21.87), ayrımcılık yapmamak (%37.50) ve kural (%9.37) olarak görüş belirtmişlerdir. Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin adalet kavramını ayrımcılık yapmamak olarak anladıkları görülmektedir. Bunun yanında Tablo 12'ye göre öğrencilerin çoğu adalet kavramını eşitlik kavramıyla ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin adaleti eşitlikle ilişkilendirmelerinin nedeni, herkese eşit bir şekilde yaklaşp dinledikten sonra karar vermenin insanlar arasında adaleti sağlayacağını düşünmüş olmaları olabilir. Adalet kavramının öğrenciye yansımasına yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: *Sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü, görgüyü. Adalet haklı ve haksızın eşit bir şekilde ayrıştırılmasıdır.*

Ö30: *Adalet kavramı insanın haklı ve haksızı doğru şekilde ayırması.*

Ö27: *Adalet haklı ile haksızın ayırt dılması.*

Ö25: *Herkesin birbirine eşit davranması, birine iyi davranması diğerine kötü davranması yanlıştır.*

Ö24: *İnsanların eşitliğini sağlamak. Çünkü insanlar eşit olurlarsa birbirlerine daha yakın ve güvenilir olurlar.*

Ö23: *Adalet benim için kuralları ve huzuru ifade ediyor. Adalet olmasa huzur da olmazdı herkes kavga ederdi.*

Ö21: *Adalet benim için saygı hoşgörüyü sevgiyi ifade ediyor. Adalet hak ve hukuku gözetmektir.*

Ö20: *Adalet herkesin eşitliğini sağlamaktır. Adalet olmasaydı saygısız, hoşgörüsüz olurduk. Bir işin doğru yapılması, yönlendirilmesidir.*

Ö19: *Adalet herkese eşit davranmayı ifade ediyor. Çünkü herkese eşit davranmazsak ayrımcılık olur. Ayrımcılık da ortamda kavgaya neden olur.*

Ö15: *Hiç kimsenin hakkının yenmemesi, haklı olana hakkının verilmesi bunu ifade ediyor.*

Ö7: *Adalet ayırım yapmamaktır.*

Ö6: *Ayrımcılık yapmamaktır.*

Ö5: *Adalet kurallar gibi bir şey. Bana öyle geliyor.*

Adaletli Olmanın Önemi

Öğrencilerin adaletli olman önem durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; “önemli”, “önemli değil” ve “yorum yok” olmak üzere 3 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulgulara yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 13’da verilmiştir.

Tablo 13.
Adaletli Olmanın Önemi

Alt Temalar	f	%
Önemli	30	96.77
Önemli değil	0	00.00
Yorum yok	1	3.23

Tablo 13 incelendiğinde öğrenciler adaletli olmanın önemine ilişkin önemli (%96.77), önemli değil (%0) ve yorum yok (%3.23) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 13’e göre öğrencilerin adaletli olmaya oldukça önem verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin adaletli olmaya bu denli önem vermelerinde kendi yazdıkları öyküler, resimler ve hazırladıkları dijital öyküler etkili olmuş olabilir. Çünkü öğrenciler adalet değerine ilişkin kavramsal bilgiye, adalet değerine yönelik her türlü bilgiye kendi çabaları sonucunda ulaşmış; yaparak yaşayarak yaptıkları bu öğrenme ortamı da öğrencilerin bu değeri içselleştirmelerini kolaylaştırmıştır. Adaletli olmanın önemine öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: *Önemlidir. Mesela benim yaşama hakkımı elimden alsanız ben yaşayamam ve hakkım çiğnenmiş olur. Adalet bizim haklarımızı korur.*

Ö9: *Adaletli olmak önemlidir. Adaletli olmazsak toplum tarafından dışlanabiliriz öyle diyeyim.*

Ö7: *Toplumda huzuru sağlamak için önemlidir.*

Ö8: *Evet, çünkü adaletli olmazsak hep kavga ederiz.*

Ö11: *Evet, çünkü adalet olunca her şey oluyor. Adalet olmayınca arkadaşlık olmuyor.*

Ö12: Önemlidir. Huzursuzluk çıkar, adaletli olursak mutlu oluruz, arkadaşlarımız çoğalır.

Ö15: Önemlidir. Çünkü diyelim ki bir arkadaşımıza adaletli davranmadık ve o arkadaşımız bizim arkadaşımız olmaktan sıkılır artık, arkadaş kaybederiz. O yüzden adaletli olmak önemli, insanların kalbini kırmamak için önemli.

Ö23: Önemlidir. Bir arkadaşımız kavga ediyorsa birini tutmamalıyız. Tarafsız olmalıyız. Diğer arkadaşımız doğru söylüyorsa, diğeri yanlış söylüyorsa onları sorgulamalıyız.

Ö27: Evet, adaletli olmak toplumda huzuru sağlar.

Ö28: Önemlidir. Hoşgörü, uzlaş, saygı olmazdı. Kavga olmaz.

Adil İnsanın Özellikleri

Öğrencilerin adil insanda bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; “yardımsever”, “iyi olmak”, “haklı ve haksızı ayırt eder”, “eşit davranır”, “saygılıdır”, “empati kurar”, “tarafsızdır” ve “araştırmacıdır” olmak üzere 8 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulgulara yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.
Adil İnsanın Özellikleri

Alt Temalar	f	%
Yardımsever	3	8.15
İyi olmak	4	10.81
Haklı ve haksızı ayırt eder	2	5.40
Eşit davranır	6	16.21
Saygılıdır	14	37.83
Empati kurar	2	5.40
Tarafsızdır	2	5.40
Araştırmacıdır	1	2.70
Ayırım yapmaz	3	8.10

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin adil insanın özelliklerine ilişkin yardımsever (% 8.15), iyi olmak (%10.81), haklı ve haksızı ayırt eder (%5.40), eşit davranır (%16.21), saygılıdır (%37.83), empati kurar (%5.40), tarafsızdır (%5.40), araştırmacıdır (%2.70) ve ayırım yapmaz (%8.10) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 14’e göre en yüksek frekans ve yüzdeye sahip olan özellik adil insan saygılıdır

(%37.83) özelliği olduğu görülmektedir. Öğrencilerin adil insan saygılıdır şeklinde görüş belirtmelerinin nedeni adaletin insanlar arasında kişilerarası saygı korunursa sağlanacağına olan inançları etkili olmuş olabilir. Bunun yanında Tablo 14'e göre öğrenciler adil insanın eşit davranması gerektiğini ifade etmişlerdir. Adil insanın her durumda eşit davranması gerektiğini düşünmelerinin nedeni insanların her durumda eşit davranarak kişilerin eylemlerini daha tarafsız değerlendirebileceği olmuş olabilir. Adil insanın özelliklerine yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: Başkasını haksız olduğu yerde haklı, haklı olduğu yerde haksız çıkarmaz.

Ö29: Adaletli eşittir yani çok sevdiği biri bile olsa ayırım yapmaz. Saygılı ve iyi bir insandır.

Ö27: Değerlere önem verir, haksızlıklara güzel tavırla karşılık verir.

Ö23: Sakin olmalı, kararlı olmalı, tarafsız olmalıdır.

Ö20: Çözüm üretir, doğru yolu bulur. Ayrımcılık yapmaz.

Ö17: İnsanlara yardım etmek.

Ö16: Adil insanlar, mesela bir tane kötü bir durum yaşandı, kavga edildi. Eğer adilse o sorunu araştırmadan bilgi toplamadan değerlendirmez. Adil insan tarafsız olur.

Ö15: Adil insanın özellikleri; adaletli olması, eşit olması, herkese saygı duyması.

Ö7: Ayırım yapmazlar. Herkese eşit davranırlar ve onların yaşadığı toplumdaki kişileri olumlu yönde etkiler.

Ö10: Herkesi dinler, onların sorunlarını anlamaya çalışır. Kendini onların yerine koyarak cevaplamaya çalışır.

Ö26: Hoşgörülü, saygılı olur. Haklı ve haksızı ayırt eder. Huzuru sağlar.

Adalet Değerini Öğretmede Dijital Öykü Yönteminin Etkisi

Öğrencilerin adalet değerini öğrenmeleri üzerinde dijital öykü yönteminin etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde, “etkisi oldu” ve “etkisi olmadı” şeklinde 2 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulgulara yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.
Adalet Değerini Öğretmede Dijital Öykü Yönteminin Etkisi

Alt Temalar	f	%
Etkisi oldu	31	100

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin tamamının adalet değerini öğrenmelerinde dijital öykü yönteminin etkili olduğunu (%100) ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu yönde görüş belirtmelerinde, dijital öykünün öğrencilerin aktif kılması, adalet değerine ilişkin tanım ve ifadelerle kendi araştırmaları sonucunda ulaşılmış olmaları, kendi yazdıkları öykü, resim ve dijital öyküler sayesinde değeri içselleştirmeleri etkili olabilir. Adalet değerini öğrenmelerinde dijital öykü yönteminin etkisine yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö26: Adaleti biraz daha öğretti. Adaletin ne olduğunu hikâyelerden öğrendim.

Ö3: Adaletli olmanın çok önemli bir şey olduğunu öğrendim.

Ö12: Hem eğlendim, hem öğrendim.

Ö14: Oldu. Adalet değerini hikâyeye ve sunumla daha anlamlı hale getirdik.

Adaleti kendi yaşamımızda daha belirgin hale getirdik.

Ö7: Oldu evet. Çünkü onunla olacak bir öykü yazdık. O öykünün içinde o kavramı tam anlattık yani.

Ö19: Oldu. Mesela eskiden birilerine adaletli davranmıyorsam, şimdi dijital öyküden dolayı davranmaya başladım. Sonra grup içinde kavgalar çıktı demiştim ya bu kavgaları dijital öyküleme sayesinde düzelttik. Yazdığımız hikâyeye adaleti çok iyi anlatan bir hikâyeydi. Grup arkadaşlarımızla bunu yazarken aramız düzeldi. En çok öykü panosu oluşturma katkı sağladı. Çünkü hikâyemizin tümünü orada görebiliyorduk. Görürken okumak zorunda da kalıyorduk. Bu yüzden adaletin neyi içerdiğini, kapsadığı şeyleri filan orada öğrendim.

Ö20: Oldu. Adaleti pek kavrayamamıştım, insan haklarında. Dijital öyküleme ile kavradım bunu. En çok yapılan sunumlar öğrenmemi sağladı.

Ö25: Oldu. Öykümüzü düşünerek yazdık, böylece adalet kavramını öğrendik.

Adalet Değerinin Öğretiminde Etkili Olan Aşama

Öğrencilerin adalet değerini öğrenmeleri sağlayan dijital öykü aşamasına yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde, “öykü yazma”, “resim”, “seslendirme”,

“sunu”, “öykü panosu” ve “bütün aşamalar” olmak üzere 6 alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.
Adalet Değerinin Öğretiminde Etkili Olan Aşama

Alt Temalar	F	%
Öykü yazma	15	48.41
Resim	4	12.93
Seslendirme	2	6.45
Sunu	4	12.90
Öykü panosu	3	9.67
Bütün aşamalar	3	9.67

Tablo 16 incelendiğinde öğrenciler adalet değerini öğreten dijital öykü aşamalarına ilişkin öykü yazma (48.41), resim (%12.90), seslendirme (%6.45), sunu (%12.90), öykü panosu (%9.67) ve bütün aşamalar (%9.67) olarak görüş belirtmişlerdir. Tablo 16’ya göre adalet değerini öğreten dijital öykü aşamalarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında öykü yazma (%48.41) en yüksek frekans ve değere sahiptir. Öğrencilerin adalet değerini öykü yazma sürecinde öğrenmelerinde öykü yazmadan önce adalet kavramına yönelik yaptıkları araştırmalar ve bu araştırmalar sonrasında adalet değerini zihinlerinde bir kurguya dönüştürmüş olmaları etkili olmuş olabilir. Adalet değerini öğreten dijital öykü aşamalarına yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: *Öykü yazarken düşüncelerimizi oraya döktüğümüzde adaletin ne olduğunu öğreniyorduk.*

Ö12: *Bütün aşamalarda bir şeyler öğrendim.*

Ö20: *. En çok yapılan sunumlar öğrenmemi sağladı.*

Ö21: *Hikâyemizi yazarken adaleti de araştırmıştık ya adaleti araştırırken öğrendim. Hikâye yazma.*

Ö23: *Sunumlardan anladım. Seslendirme ve boyama.*

Ö27: *En çok öykü yazma da.*

Ö28: *Arkadaşlarımın sunumlarını izleyerek öğrendim. Sunularda daha iyi öğrendim*

Ö29: *En çok hangi aşama, yani öykü yazma.*

Ö16: *En çok öykü yazma ve resim.*

Ö15: *Bana en çok öykü panosu aşaması şey yaptı.*

Ö4: *Öykü yazma, çünkü çok düşünmüştük, adaletle ilgili öykü yazacağım için adaletin ne olduğunu iyi bilmem gerekiyordu ve bunun için bir sürü araştırma yaptım.*

Ö26: *Seslendirme ve öykü yazma kısmı.*

Önceki Değer Eğitimi Çalışmaları ile Dijital Öykü Yöntemi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin daha önceki değerler eğitimi çalışmalarıyla dijital öykü yöntemi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelendiğinde, “dijital öykü yöntemi etkili”, “önceki değer eğitimi çalışmaları etkili”, “fark yok” ve “yorum yok” olmak üzere 4 alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Önceki Değer Eğitimi Çalışmaları ile Dijital Öykü Yöntemi Arasındaki İlişki

Alt Temalar	f	%
Dijital Öykü Yöntemi Etkili	19	61.29
Önceki Değer Eğitimi Çalışmaları Etkili	1	3.22
Fark Yok	10	32.27
Yorum yok	1	3.22

Tablo 17 incelendiğinde, öğrenciler önceki değer eğitimi çalışmalarıyla dijital öykü yöntemi arasındaki ilişkiye yönelik dijital öykü yöntemi etkili (%61.29), önceki değer eğitimi çalışmaları etkili (%3.22), fark yok (%32.27) ve yorum yok (3.25) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 17’ye göre öğrenciler değerler eğitiminde dijital öykü yönteminin etkili (%61.29) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin değerler eğitiminde dijital öykü yönteminin daha etkili olduğu yönünde görüş belirtmelerinin nedeni dijital öykü süreci boyunca aktif olmaları, araştırma sonrasında değere ilişkin kurguladıkları öyküleri yazarak değeri kendi başına öğrenmeleri, öykülerine uygun resim, seslendirme ve sunumlar yaparak değeri içselleştirmelerinin öğrenmelerine olumlu yansması etkili olmuş olabilir. Önceki değer eğitimi çalışmalarıyla dijital öykü yöntemi arasında fark yok yanıtını veren öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö14: *Öğretmenimiz (sınıf öğretmenleri) fıkralar anlatıyordu, kendi hayatından örnekler ya da izlediği filmleri anlatıyordu. Bir fark yok.*

Ö23: Değerleri sosyal ya da insan hakları derslerimizden öğreniyorduk. Dersimizde konularla alakalı kitaplar vardı onlardan öğreniyorduk. Fark yoktu. Her ikisinden de öğrendim.

Ö21: Değerleri tam karşılıklarına göre öğreniyorduk. Mesela empati de bir kedi sokakta kalmış, ama onu kimse almıyor. Ben kendimi o kedinin yerine koysaydım onu alıp evde beslerdim. Öğretmenimiz ilk önce bize anlatıyor, bazen yazdırıyor sonradan bize sorular soruyor, biz de cevap veriyoruz. Dijital öykü farklı, okuldaki farklı bir şey. Çünkü dijital öyküde bilgisayar ve böyle teknolojik aletlerden faydalanıyoruz, ama okulda en çok kitaptan faydalanıyoruz. İkisinde de aynı şekilde öğreniyorum.

Ö8: Öğretmen anlatıyordu, fark yok.

Önceki değer eğitimi çalışmalarlarıyla dijital öykü yöntemi arasında fark yok diyen öğrencilerin aksine dijital öykünün çok daha etkili ve kalıcı olduğu yönünde görüş belirten öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö31: Bence Dijital öyküleme daha eğlenceli, hem fikirlerimiz falan geliyor hem de hayallerimiz değişiyor.

Ö15: Daha önceden değerleri benim söylediğim gibi öğreniyorduk. Yani nasıl desem öğretmenimiz bize böyle anlatıyordu. Dijital öyküleme birazcık daha emek istiyor, onu sevdim. Yani emek istiyor hem de daha güzel bir şey ortaya çıkıyor.

Ö7: Yani belirliyorduk bir şeyi mesela adalet diyelim onun böyle yani örnekler veriyorduk. Yani adalet için neler olabilir, adalet olan bir toplumda neler olabilir falan öyle öğreniyorduk. Dijital öykülemede resim kullanıyoruz, elektronik eşya kullanıyoruz ama diğerlerinde öyle bir şey yok. Böyle yani aklımız, aklımızı kullanıyoruz.

Ö20: Kitapta etkinlikler ve adaletin tanımı var bunları okuyoruz. Defterimize yazılar yazıyoruz. Dijital öyküleme daha etkili. Çünkü arkadaşlarımla işbirliği yapınca daha iyi anladım. Öğretmenimin anlatımından pek anlamıyordum.

Ö19: İnsan hakları dersinde öğreniyorduk. Ara sıra sınavlar olduğunda ben kitaptan çalışıyordum. Okulda öğretmen birkaç kişiyi tahtaya çıkarıyordu ve değerlerimizi soruyordu. Sonra kitaptan okuyorduk. Bir şeyler yapıyorduk. Dijital öykülemede daha çok uğraşmamız gerekiyor ama öbür konularda o kadar uğraşmıyoruz. Önem vermiyoruz. Dijital öyküleme daha etkili. Çünkü her şeyi kolay bir şekilde yapabiliyoruz ve daha çabuk öğrenmemizi sağlıyor. Derste öğrendiklerimiz o kadar aklımızda kalmıyor.

Ö24: İnsan haklarında, sosyal bilgiler dersinde görüyorduk. Öğretmen bize anlatıyordu biz sorular soruyorduk. Biz burada kendimiz emek harcadık. Siz azıcık yardım ettiniz. Ama öğretmen bize anlatırken biz sadece dinliyorduk. Burada bilgisayarlardan işlem yaparken kendimiz yazdık, kendimiz görselleri bulduk. Kendimiz yaptık çalışmayı. Kendimiz yaptığımız için çalışmayı daha iyi oldu. Dijital öykülemeye daha iyi öğrendim.

Ö26: Empati kurarak öğreniyorduk. Konu anlatıyordu. Bir fark var. Grup çalışıyoruz, öğretmen kendisi anlatıyordu.

Ö9: Bu daha etkili bence. Çünkü burada hem kendimiz yazıyoruz hem de kendimiz düşünerek yapıyoruz. Hem de biz düşünüyoruz yani anlayarak yapıyoruz o yüzden daha iyi anladığımız için bence bu daha etkili.

Ö25: Öğretmenimiz sorular soruyordu. Fark var. Derslerde fazla kalıcı olmuyordu ama dijital öykülemeye kalıcı oluyor. Bu şekilde adaleti daha iyi öğrendim.

Önceki değer eğitimi çalışmalarının dijital öykü yönteminden etkili olduğu yönünde görüş belirten öğrenci de vardır. Bu öğrenci aktif bir şekilde derse katılmak yerine pasif izleyici bir şekilde dersi dinleyerek öğrenmeyi sevmesi bu yönde görüş belirtmesine neden olmuş olabilir. Önceki değer eğitimi çalışmalarının etkili olduğunu ifade eden öğrenci görüşü şöyledir:

Ö28: Konuları işliyorduk, öğretmen anlatıyordu. Sonra o tahtaya yazıyordu, biz de deftere yazıyorduk. Öğretmenin anlatımından daha iyi anladım.

Dijital Öykü Yönteminin Değerler Eğitiminde Kullanıma Uygunluğu

Öğrencilerin dijital öykü yönteminin değer eğitiminde kullanıma uygunluğuna yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, “uygun” ve “uygun değil” şeklinde 2 alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguların frekans ve yüzde değerleri tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Dijital Öykü Yönteminin Değerler Eğitiminde Kullanıma Uygunluğu

Alt Temalar	f	%
Uygun	29	96.66
Uygun Değil	1	3.34

Tablo 18 incelendiğinde öğrenciler dijital öykü yönteminin değer eğitiminde kullanılmasının uygunluğuna yönelik uygun (%96.66) ve uygun değil (%3.34) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 18'e göre öğrenciler değerler eğitiminde dijital öykü yönteminin kullanılmasının uygun (%96.66) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin değerler eğitiminde dijital öykü yönteminin kullanılmasının uygun olduğunu düşünmelerinde dijital öykü yönteminin öğrencilerin iletişim ve işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, girişimcilik ve öz-yönelim, liderlik ve sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesi, yaratıcı düşüncelerini sağlaması, ortaya özgün bir ürün koymaları ve değer öğrenme sürecini araştırmacı rehberliğinde kendilerinin gerçekleştirmesi etkili olmuş olabilir. Dijital öykü yönteminin değer eğitiminde kullanılmasının uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö4: Değerleri öğrenmek için öyküdeki değeri ortaya çıkarmak için çok çalıştık. Yani bunun için adaleti ortaya çıkarmak için yaptığımız çalışmalar değeri daha iyi öğrenmemizi sağlıyor.

Ö1: Olabilir, öğretmenim anlatsın sonra dijital öykülemeyi kullanırsak daha etkili olabilir.

Ö2: Bence uygun bir yöntem. Çünkü yani burada herkes birbirine hoşgörü duyarak, saygı duyarak birbiriyle çalışıp yani burada bir öykü hazırlıyor öyle diyebilirim.

Ö10: Evet, çünkü yaptığımız bu çalışmayla değeri çok daha fazla tanıtırız.

Ö26: Uygun bir yöntem. Hikâyelerden o cümleyi alıp o değeri çıkartıyorsun. Öykü yazamayanlar bile adaletin ne olduğunu anlamıştır. Çalışma kötü olsa da.

Ö27: Evet, örneğin bir konuyla öykü yaptığımızda ön araştırmamız gerekir ve araştırdığımızda daha iyi anlarız.

Ö16: Evet. Mesela adaleti biz şimdi daha iyi kavradık. Çünkü öyküyle yaşadık biz onu. Seslendirdik daha iyi çaba harcadığımız için aklımıza tam oturdu. Sonra mesela başka şeylerde saygı konulu öykü yapsaydık o da bizim aklımıza otururdu. Öyle.

Ö19: Evet. Çünkü değer öğretimini daha kolay anlatıyor. Mesela hastanelerde bir kişiye daha saygılı ve sevgili davranılabilirken, bazı kişiler yardım etmemeye çalışıyor. Yani hastane gibi yerlerde dijital öykülerden böyle hikâyeler hazırlanıp, öykülerin afişleri (öykü panosu) assalar mesela, dijital öyküleri sergileseler daha güzel olabilir.

Ö21: Bence uygun bir yöntem. Çünkü becerilerimizi geliştiriyor.

Ö20: *Kullanım için uygundur. Daha etkili olduğu için.*

Ö7: *Evet, öyküyü yazdığımız zaman o öykünün konusunu ve ana fikrini belirliyorsunuz. Zaten konusu o verdiğiniz şey oluyor. Ana fikrini belirliyorsunuz. Daha iyi öğrenebiliyorsunuz.*

Ö11: *Evet, çünkü nasıl öykü yapacağımızı, yaptığımız öyküleri nasıl video haline getireceğimizi öğretiyor ve bu hali bizim zihin gücümüzü güçlendiriyor.*

Ö15: *Bence uygun bir yöntem. Hem eğleniyorsun hem de onunla öykü yazıyorsun, kelime hazneni geliştiriyorsun hem de nasıl desem hem de yani daha güzel öyküler yazma, yani denedikçe daha güzel öğretiyor.*

Ö23: *Uygun bir yöntem. Arkadaşlarımızla iyi geçiniyorum. Güzel yapıyoruz. Siz de bize yardım ediyordunuz. Bir daha yapmak isterdim. Tekrarlamış oluyoruz ve daha iyi öğreniyorum. Sunumlarda daha iyi öğreniyorum.*

Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital öykülerle değeri öğrendikleri ve bu süreçten keyif aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital öykünün değerler eğitiminde kullanımının uygun olduğu yönünde görüş belirtirken, bir öğrenci uygun olmadığını ifade etmiştir. Öğrencinin bu yönde görüş belirtmesinin nedeni grup çalışmasını sevmiyor olması, sosyal olmaması, grup arkadaşlarından memnun olmaması olmuş olabilir. Dijital öykü yönteminin değer eğitiminde kullanımının uygun olmadığı yönünde görüş belirten öğrenci görüşü şöyledir:

Ö28: *Kullanılmamalı. Değere çok ilgi olmuyor. Öğretmen anlatınca, hareket edince ben daha iyi anlıyorum. Öykü yazarken ve arkadaşlarım sunum yaparken öğrendim ancak öğretmenimin anlatımından daha iyi öğreniyorum.*

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, sonuç, tartışma ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dijital öykü yöntemi sürecine ilişkin sonuçlar, dijital öykü yönteminin kullanımına ilişkin sonuçlar, değere ilişkin sonuçlar olmak üzere ayrı başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1. Dijital Öykü Yöntemi Sürecine İlişkin Sonuçlar

Dijital öykü yönteminin aşamaları “Öykü Yazma” temasında Öykü yazmanın zorlukları, Öyküye ilişkin dönütler; “Görsellerin Seçilmesi” temasında Resim çizme, Resimleri dijital ortama aktarma; “Öykü Panosu Oluşturma” temasında Zorlukları, Olumlu özellikleri; “Dijital Öykü Oluşturma” temasında Zorlukları, Olumlu özellikleri; “Dijital Öyküleri Paylaşma” temasında Sunu yapma, Genel değerlendirme alt temaları incelenmiştir.

- ✓ “Öykü Yazma Teması” altında Öykü Yazmanın Zorlukları, Öyküye İlişkin Dönütler alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrenciler adalet değeriyle ilgili araştırmalar yapmış, yaptıkları araştırmalar sonrasında öykü yazmışlardır. Öğrencilerin öykü yazma sürecinde öykü yazım kurallarını, öykünün öğelerini, kelimelerin yazım kurallarına ve kurguya uygunluğunu bilmedikleri için zorlandıkları görülmüştür. Öykü metnine ilişkin dönütler sonucunda kendi kurgularını yazan öğrencilerin, adalet değerine ilişkin doğru bilgi edindikleri görülmüştür.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişim, kendilerini ifade etmeleri konusunda güçlü bir araç olarak rol oynamakta, bilgilerini aktarmalarına ve öğrenme süreçlerindeki performanslarına katkı sağlamaktadır (Çıralı, 2014). Kasapoğlu (2013) yaptığı çalışmada; öğrencilerin, eğitici öyküler kullanılarak gerçek yaşamla ilgili olan kavram ve olayları inceleme, sorgulama, analiz etme, kendi düşünceleriyle açıklama imkanı bulabildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini bütünsel olarak değerlendirmekte, kişisel anlamda eksik gördükleri hususlarda da kendilerini

düzeltilmektedirler. Bu şekilde, öğrencilerin diğer insanlarla etkileşimleri artırılarak daha iyi bir insan olma sorumluluğunu taşıdıkları hatırlatılmış olur. Ayrıca Yamaç (2015) öğrencilerin çok yönlü metin oluşturmaları sayesinde yazı niteliği, kelime sayısı ve öykü öğelerini geliştirerek daha kapsamlı ve detaylı metinler oluşturmalarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın alt temalarından öykülere ilişkin dönütlere yönelik; Dayan (2017) araştırmasında öğrencilerin yaptıkları yanlışların gösterilmesinin ve öğrencilere öykü metnindeki yazma hataları ile ilgili dönütler verilmesinin yazma sürecindeki hataları azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Baki (2015) araştırmasında öğrencilerin öykü yazma aşamasında zorlanmalarının nedenlerinin daha çok kâğıt kalem kullanarak yazma sonucu oluşan fiziksel zorluklardan ve kâğıt düzeni sağlayamamaktan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

- ✓ “Görsellerin Seçilmesi Teması” altında Resim Çizme, Resimleri Dijital Ortama Aktarma alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrenciler yazdıkları öyküye uygun resimler yaparak hem resim becerileri geliştirmiş, hem de adalet değerine ilişkin öykünün çizdikleri karakterler can bulmasını sağlamıştır. Bu şekilde adalet değerini pekiştirmiş olmuşlardır. Bunun yanında görsellerin seçilmesi aşaması öğrencilerin dersten oldukça keyif almalarını sağlamıştır.

Özsoy (2012) resimlerin ilköğretim öğrencilerinin çevre algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu bağlamda çocuk resimlerinin çocukların bir konuda sahip olduğu bilgi, kavram yanılığı ve konuya ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için kullanılabilceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Baki (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin dijital öykü sürecinde en çok görselleştirme aşamasını sevdiği sonucuna ulaşmıştır. Tabak (2017) öğrencilerin görseller yoluyla metni daha kolay anlamlandırabildiği, öğrencilerin kendi imgelerini oluşturmalarına zemin hazırladığı, öğrencilerin görseller yoluyla kendi anlamlarını inşa ederek bilgileri kolay hatırlama sağladığı ve bellekte daha uzun süre tuttıkları sonucuna ulaşmıştır.

- ✓ “Öykü Panosu Oluşturma Teması” altında Olumlu Özellikleri, Zorlukları alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin öykü panosu oluşturmanın zorluklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde yaş düzeylerinden dolayı kelime işlemci programını (microsoft word belgesi) kullanmakta zorlandıkları görülmektedir. Olumlu özelliklerine ilişkin bulgulardan bu aşamada

bilgisayar kullanımının öğrencilerin dijital öykü öncesinde pratik kazanmalarını sağladığı, öykü ve resimleri ilişkilendirme, dijital öykünün planını yapma konusunda başarılı oldukları, öğrencilerin öykü panosu oluşturmaktan keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulum (2017) yaptığı çalışmada öykü panosu oluşturma aşamasında öğrencilerin çoğunlukla eğlendim, mutluydum, kendimi iyi hissettim gibi cümleler kurarak beğenilerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Tunç Ayvaz (2016) araştırmasında öykü panosu oluşturma önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Karakoyun (2014) araştırmasında katılımcıların farklı görüşlerde olmakla birlikte özellikle öykü panosu oluşturmaya beğenmedikleri sonucunu elde etmiştir. Öğrencilerin ise konu ile ilgili düşüncelerinde taslak oluşturdukları için tekrardan bir öykü panosu oluşturma gereksiz olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

Öğrenciler kültürel değerlerin Türkçe dersindeki önemine ilişkin olarak Türkçe dersinde edindikleri kültürel değerlere vurgu yapmışlardır. Bu anlamda tarihî olaylara, tarihî kişilere, millî ve dinî bayramlara, bayrağa, edebi eserlere yönelik kazanımlarını belirtmişlerdir.

- ✓ “Dijital Öykü Oluşturma Teması” altında *Zorlukları*, *Olumlu Özellikleri* alt temaları oluşturulmuştur. Öğrenciler Microsoft Photo Story 3 programına görsel ve metin ekleme, seslendirme ve müzik seçiminde sorun yaşamadıkları, fakat dijital öyküyü kaydetmede zorlandıklarını vurgulamışlardır. Olumlu özelliklerine bakıldığında dijital öykü programı sayesinde öğrenciler bilgisayar yazılımı ve donanımlarını kullanmayı öğrendikleri ve dijital öykü için seçilen Microsoft Photo Story 3 programının öğrencilerin yaş ve eğitim düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2014) çalışmasında öğrencilerin bilgisayarda yazma becerileri, bilgisayar programı kullanmada kendini geliştirme ve dijital öykü ile bilgisayar programı öğrenme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Kocaman Karoğlu (2016) araştırmasında dijital öykü yönteminin somut deneyimler elde edilmesine katkı sağladığı, ürün üzerinde çalışmayı sağladığı, farklı yeteneklerin ortaya çıkmasını desteklediği, teknoloji ve görselleştirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, ilgi çekici deneyimler kazandırdığı sonucunu elde etmiştir. Karacoğlu (2018) da araştırmasında; dijital öykülerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı; bunun sebebinin soyut olan

durumların dijital öyküler sayesinde somut hale gelmesi olduğunu belirtmiştir. Özkan (2016) araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde öykü yazma programı kullanılarak yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, öykülerinde öykü bileşenlerini kullanma düzeylerini ve yazma bilgilerini arttırdığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

- ✓ “Dijital Öykülerin Paylaşılması Teması” Sunu Yapma ve Genel Değerlendirme alt temalarına olarak incelenmiştir. Bu aşamada öğrenciler hazırladıkları dijital öyküleri arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Öğrenciler dijital öyküyü hazırlayan grupların sunularıyla adalet değerine ilişkin bilgilerini pekiştirdiklerini ve kazandırılmak istenen değeri özümsemelerini sağladığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin öykü yazma, resim çizme, seslendirme ve müzik seçiminde başarılı oldukları; dijital öykülerinin adalet değerini yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öykü kurgularında yaşanan adaletsizlikleri genellikle hukuk yoluyla düzeltmeye çalıştıkları görülmüştür.

Çıralı (2014) araştırmasında dijital öykü yönteminin eğitsel bağlamda kullanılmasının öğrencilere katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Tunç Ayvaz (2016) dijital öykü sürecinin öğrencilerin karşılıklı yardımlaşma, fikir paylaşma ve iletişimin sürekliliğinin sağlanmasından dolayı birbirlerini daha iyi tanımalarına yönelik bir ortam oluşmasına, bir konu hakkında soru sormalarına, düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlayarak öğrenme becerilerinin gelişmesini sağladığı sonucunu elde etmiştir. Ciğerci ve Gültekin (2017) araştırmalarında dijital öykülerin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum, motivasyon ve derse katılımları üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin bulgular elde etmiştir. Dijital öykülerde kullanılan görseller, müzik, efekt ve seslendirmenin öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri öyküleri anlamalarına yardımcı olduğu, yapılan etkinliklerin eğlenceli ve zevkli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirer (2013) yaptığı çalışmada, katılımcı öğretmenlerin dijital öykülerin başarısını, derse ilişkin tutum ve motivasyonlarını artırdığını, dersi daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiğini, dersi görselleştirdiğini ifade ettiklerini belirtmiştir.

5.1.2. Dijital Öykü Yönteminin Kullanımına İlişkin Sonuçlar

Dijital öykün yönteminin kullanımına yönelik “Tanımı, “Beceri Gelişimi”, “Beğenilen Yönleri”, “Sıkıcı Yönleri”, “Çalışma Şekli”, “Farklı Derslerde Kullanılma Tercih” “Yaşanan Sorunlar”, “Çözüm Önerileri” olmak üzere sekiz temaya ulaşılmıştır.

- ✓ “Tanımı Teması” altında *Bilgisayarda Yazılan Hikâye, Teknolojik Öykü Oluşturma, Sunum Yapma, Film Yapma, Kolay Öğretim Yolu* alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital öykülerin bilgisayarda yazılan hikâye olarak tanımladıkları görülmüştür.
- ✓ “Beceri Gelişimi Teması” altında *Öykü Yazma Becerisi, Okuma Becerisi, Teknolojik Beceriler, Resim Becerisi, Konuşma Becerisi, Yaratıcılık ve Grupla Çalışma Becerisi* alt temalarına ulaşılmıştır. Dijital öykü yönteminin öğrencilerin teknolojik becerileri ve öykü yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ “Beğenilen Yönleri Teması” altında *Seslendirme, Öykü Yazma, Resim Çizme, Bilgisayar Kullanma, Dijital Öykü Oluşturma* alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital öykü aşamaları arasında en çok seslendirme aşamasını beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital öykünün en beğenilen aşamalarına ilişkin araştırma sonuçlarından farklı olarak Baki ve Demirer (2018) araştırmalarında dijital öykü yönteminin en beğenilen aşamalarına ilişkin öğretmen adaylarının en çok görselleştirme aşamasını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarıyla benzer bir şekilde Demirer (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin dijital öykülerin internet üzerinde olmasını, öğretici ve eğlenceli olmasını, iletişim kurmayı sağlamasını, video yapmayı ve izlemeyi beğendiklerini; ses kaydı yapma, bunları paylaşma, arkadaşlarının yaptığı dijital öyküleri izleme ve bu şekilde bir şeyler öğrenmeyi beğendikleri sonucuna ulaşmıştır.

- ✓ “Sıkıcı Yönleri Teması” altında *Sıkıcı Yönleri Yok, Öykü Yazma, Donanım Eksikliği, Grup Çalışması ve Tekrar* alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital öykü hazırlarken sıkılmadıkları, aksine eğlendikleri görülmüştür.

- ✓ “Çalışma Şekli Teması” altında *Bireysel ve Grupla* alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital öyküyü bireysel yapmak istemediği, grupla hazırlamanın daha keyifli olduğu, fikir alışverişi ve işbölümü yaparak dijital ökü aşamalarını daha kısa sürede tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dayan (2017) araştırmasında dijital ökü sürecinde oluşturulan ikili ve üçlü çalışma gruplarla akademik olarak daha başarılı ve teknolojiye hakim öğrencilerle, teknolojiyi daha sınırlı kullanabilen öğrencilerin öğrenme ortamında etkileşimde bulunmasının sağlandığı; öğrencilerin zenginleştirici etkinliklere dayalı olarak kullanılan teknolojik materyallere ilişkin ilgi ve beklentilerinin ön plana çıktığı sonucunu elde etmiştir.

- ✓ ”Farklı Derslerde Kullanılma Tercihi Teması” altında *Trafik Güvenliği, Müzik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Bilgisayar, İngilizce ve Tüm Dersler* alt temaları ortaya çıkmıştır.

Farklı derslerde kullanılma tercihinine ilişkin farklı derslerde dijital ökü kullanımına yönelik, Yılmaz, Üstündağ ve Çalışkan (2017) yaptıkları çalışmada, Türkçe öğretiminde dijital öküleme yönteminin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu sonucunu elde etmiştir. Kahraman (2013) çalışmasında fizik dersinde dijital fizik öküleri kullanımının, fizik dersini daha görsel, eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli hale getirdiği, dersi günlük hayatla ilişkilendirerek derse karşı ilgi ve başarıyı artırdığı, daha kalıcı bir öğrenme sağladığı, öğrencilerin derse katılım, motivasyon ve dersin işleniş üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Büyükcengiz (2017) araştırmasında ortaokul fen bilimleri dersinde dijital ökü yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Tunç Ayvaz (2016) görsel sanatlar eğitiminde dijital ökü kullanımına yönelik araştırmasında öğrencilerin dijital ökü yöntemiyle teknoloji entegrasyonuna ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, teknoloji kullanım yetkinlikleri çerçevesinde etkin katılım sağladıkları ve sanatsal uygulamalar ile teknoloji etkileşimine yönelik aktif katılımcı oldukları sonuçlarını elde etmiştir. Çakırcı (2018) yaptığı çalışmada dijital ökü yöntemi kullanılarak yapılan öğretimde öğrencilerin her kazanımla ilgili her hafta farklı dijital

öykülerle eğitim görmesinin derse karşı tutumlarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- ✓ “Yaşanan Sorunlar Teması”nda *Bilgisayar Kullanımına Yönelik Sorunlar, Öykü Yazma, Seslendirme, Resim Yapma, Grup Çalışmasında Anlaşmazlık, Donanım Eksikliği ve Sorun Olmadı* alt temaları ortaya çıkmıştır. Dijital öykü sürecinde öğrencilerin bir kısmı bilgisayar kullanımında sorunlar yaşamıştır.

Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Dayan (2016) yaptığı araştırmada; dijital öyküleme sürecinde donanım, internet, uygulama ve öğrencilerden kaynaklı bazı güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir.

- ✓ “Çözüm Önerileri Teması” altında *İşbölümü, Yardım Alma, Tekrar, Konuşma, Dikkat ve Önerim yok* alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğu dijital öykü sürecinde yaşanacak sorunların çözümüne yönelik yardım alma yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirtmeleri üzerinde bilgisayar kullanma becerilerinin tam olarak gelişmemiş olması sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarıyla benzer bir şekilde Karakoyun (2014) yaptığı çalışmada öğrencilere çeşitli önerilerde bulunarak, yardımcı olarak, öğrencilerin yardımlaşmasını sağlayarak sorunları çözdükleri sonucuna ulaşmıştır.

5.1.3. Değere İlişkin Sonuçlar

Değere ilişkin sonuçlara öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar ve alt temaların bulguları dikkate alınarak ulaşılmıştır.

Öğretmenin değere ilişkin görüşleri “Değer Teması”nda *Tanımı, Örnekleri;* “Değer Eğitimi Teması”nda *Tanımı, Önerileri;* “Derslerde Kullanımı Teması”nda *Ders Tercihi, Kullanılan Yöntem-Teknikler, Dijital Öyküleme Yönteminin Uygulanması* alt temaları oluşturulmuştur.

Öğretmen değer kavramına ilişkin insanların bir arada yaşama arzusunu artıran, toplumları bir arada tutan ve toplumun devamlılığını sağlayan kavram olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen değerler eğitiminin insanı insan yapan unsurların öğrenilmesi olduğunu vurgulamış, geçmişte var olan kardeşlik, iyi komşuluk gibi değerlerin günümüzde yok olmaya yüz tuttuğunu, bu değerlerin yok olmasında medyanın önemli bir payı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen, değerler eğitimine öncelik verdiği derslere ilişkin tüm derslerde değerler eğitimin yapılması gerektiğini, her derste verilmesi gereken değerlerin olduğunu belirtmiştir. Değerler eğitimi sürecinde en çok drama yöntemini kullandığını, öğrencilerin bu yöntem sayesinde yaparak yaşayarak öğrenmelerinin değerler eğitimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu bağlamda dijital öykü yönteminin değerler eğitiminde kullanılabileceğini vurgulamış; öğrencilerin dijital öykü yönteminde değerlere ilişkin yazdıkları öyküleri görsel öğeler, müzik ve ses kullanarak anlatmalarının değerlerin kalıcılığını artırdığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen dijital öykü yönteminin ilkokulda kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu anlaşılmış; ilkokul 2. sınıftan itibaren kullanımının daha uygun olacağını belirtmiştir. Dijital öykü yönteminin farklı derslerde kullanılabilir olduğunu, çoklu ortam öğeleri kullanıldığı için dersi eğlenceli hale getirdiğini, öğrencinin birçok duyu organına hitap ederek dikkatlerinin dağılmasını önlediğini ve öğrenmelerini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bunun yanında öğretmen dijital öykü yöntemine ilişkin bir hizmetiçi eğitim yapılırsa katılmak istediğini belirtmiş; öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli etkisi olan dijital öykü yönteminin ilkokullarda muhakkak olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenin değerlerin toplumları bir arada tutan ve toplumun devamlılığını sağlayan kavram olduğu yönündeki görüşüne benzer olarak; Kınacı (2018) çalışmasında değerlerin iyi bir vatandaş yetiştirme, birlik-beraberliği sağlama, tarihine sahip çıkma ve toplumsallaşmayı sağlama gibi nedenlerle öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarına benzer olarak, Gülmüş (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin değeri daha çok davranış ve davranışlar bütünü olarak tanımladıkları; değer eğitimi daha çok değer ve davranış kazandırma olarak algıladıkları, en çok drama etkinliklerini kullandıkları, değer eğitiminin etkili olabilmesi için en çok aile, okul ve öğretmenlerle ilgili önerilerde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Akbaş (2009) yaptığı çalışmada, değerlerin davranışa dönüştürülmesini sağlayan etkinliklerin kullanımının arttığı, kişilere örnek gösterilerek yapılan değer öğretimi etkinliklerin ise

azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin değerler eğitiminde medyanın olumsuz etkisi sonucuna benzer bir şekilde, Arslan (2019) araştırmasında katılımcıların değerler eğitimindeki en büyük sorunun okul ve aile arasındaki değer uyumsuzluğu ve medyanın olumsuz etkisi olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında Taymur (2015) iletişim araçlarının öğrencilerin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkilediği; değerler eğitiminin okuldaki ve toplumdaki bazı sorunların çözülmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenin günümüzde kardeşlik, saygı gibi toplumsal değerlerin yok olduğunu çocuğun da bu çevresini örnek alarak büyüdüğü için bu değerlerden yoksun olarak büyüdüğünü ifade eden sonuçlarına yönelik; Çağlayan (2018) değerler eğitiminin çocuklarımızın geleceği için önemli olduğu çevremizde değerlerin yaşanması ya da yaşanmamasının çocuğa değerlerin kazandırılması açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin değerlere yönelik görüşleri “Değer Kavramı”, “Adalet Kavramının Öğrenciye Yansımaları”, “Adaletli Olmanın Önemi”, “Adil İnsanın Özellikleri”, “Adalet Değerini Öğretmede Dijital Öykü Yönteminin Etkisi”, “Adalet Değerinin Öğretiminde Etkili Olan Aşama”, “Önceki Değer Eğitimi Çalışmaları ile Dijital Öykü Yöntemi Arasındaki İlişki” ve “Dijital Öykü Yönteminin Değer Eğitiminde Kullanıma Uygunluğu” olmak üzere sekiz temaya ulaşılmıştır. Dijital öykü yönteminin değerler eğitiminde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen temalardan biri olan:

“Değer Kavramı Teması” altında Kapsamlı Bir Sözcük, İnsana Yaklaşım Tarzı, Sorumluluk, Saygı alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğu değer kavramının bir saygı ifadesi olduğunu, değerlerin insanlar arasındaki ilişkileri düzenlediğini ve iyi bir insan olmaya sevk ettiğini vurgulamışlardır.

“Değer Örnekleri Teması” altında Dürüstlük, Barış, Cesaret, Bağımsızlık, Dayanışma, Uzlaşma, Sevgi, Hoşgörü, Saygı, Empati, Adalet ve Misafirperverlik alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğu değerlere adalet ve sevgi değeri örneklerini vermiştir.

“Adalet Kavramının Öğrenciye Yansımaları Teması” altında Eşitlik, Hakkın Gözetilmesi, Ayrımcılık Yapmamak, Kural alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin adalet kavramını eşitlikle ilişkilendirdikleri görülmüştür.

“Adaletli Olmanın Önemliliği Teması” altında Önemli, Önemli Değil ve Yorum Yok alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler toplumsal huzurun sağlanabilmesi için adaletli olmanın önemli olduğunu belirtmiştir.

“Adil İnsanın Özellikleri Teması” altında Yardımsever, İyi Olmak, Haklı ve Haksız Ayırt Eder, Eşit Davranır, Saygılıdır, Empati Kurar, Tarafsızdır, Araştırmacıdır ve Ayrım Yapmaz alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin adil insanın özelliklerini tam olarak kavradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Adalet Değerini Öğrenmede Dijital Öykü Yönteminin Etkisi Teması” altında Etkisi Oldu alt teması ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin adalet kavramına ilişkin öyküleri ve belirttikleri görüşler incelendiğinde, dijital öykünün adalet değerini öğretiminde etkili olduğu anlaşılmıştır.

“Adalet Değerinin Öğretiminde Etkili Olan Aşama Teması” altında Öykü Yazma, Resim, Seslendirme, Sunu, Öykü Panosu, Bütün Aşamalar alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler adalet değerini öğretiminde etkili olan aşamaya yönelik öykü yazma sürecinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler adalet değerini öykü yazma sürecinde öğrenmelerinde öyküyü yazmadan önce adalet kavramına yönelik yaptıkları araştırmalar ve bu araştırmalar sonrasında adalet değerini zihinlerinde kurguya dönüştürmüş olmalarının etkili olduğunu vurgulamışlardır.

“Önceki Değer Eğitimi Çalışmaları ile Dijital Öykü Yöntemi Arasındaki İlişki Teması” altında Dijital Öykü Yöntemi Etkili, Önceki Değer Eğitimi Çalışmaları Etkili, Fark Yok, Yorum Yok alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin değerler eğitiminde dijital öykü yönteminin daha etkili olmasına ilişkin; süreç boyunca aktif olmaları, dijital öykü sürecinin dersi eğlenceli hale getirmesi ve öğrencilerin bilgisayar teknolojilerine olan ilgisinin etkili olduğunu vurguladıkları anlaşılmıştır.

“Dijital Öykü Yönteminin Değer Eğitiminde Kullanıma Uygunluğu Teması” altında Uygun ve Uygun Değil alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler işbirlikli çalışma, değere kendi araştırmaları sonucunda ulaşma, öykü yazma, resim çizme gibi becerilerini geliştirmeye ilişkin kazanımlarını belirtmişlerdir.

Dijital öyküleme adımlarının gerçekleştirilmesi sürecinde, araştırmacı öğrencilere rehberlik ederek, dijital ürün oluşturmada bireysel ya da grup olarak öğrencilere yardımcı olmuştur. Dijital öyküleme aşamalarının, özellikle dijital

öyküleme adımları kısmında araştırmacı öğrencilere gerek biçimsel (imlâ, noktalama kuralları vb.) gerekse içerik (paragraflar arasında tutarlılık, düşünceler vb.) yönünden rehberlik etmiştir.

Dijital öykü süreci boyunca araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve öğrencilerin gruplar halinde öyküler hazırlamalarını sağlamıştır. Bu bağlamda adalet değerinden hareketle değerler eğitiminde dijital öykü yönteminin kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinden; adalet değerinin öğretiminde dijital öykü yönteminin etkili olduğu, diğer değerlerin eğitiminde de bu yöntemin kullanılabilirliği; değerler eğitimi dışında diğer ilköğretim derslerinde de kullanımının uygun olacağı, önceki değerler eğitimi çalışmalarından ziyade dijital öykü yöntemiyle öğretilen değer (adalet değeri) daha iyi anladıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Daha önce yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer araştırmalara ulaşılmıştır. Kutlucan (2018) öğrencilerin belli davranışlarla ilgili öyküler yazmaları ve dijital öyküleme sürecini yaşamalarının değerleri öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu, öğrencilerde gözlemlenen olumsuz davranışlar ve değerlerin öğretilmesinde dijital öykü yöntemi kullanımının öğrenciler açısından dikkat çekici olduğu; bu yönüyle de yeni teknolojileri anında kabul eden günümüz öğrencileri için eğitimde kullanılabilir bir yöntem olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Balaban (2016) dijital öykü yöntemi kullanılarak hazırlanan videoların daha fazla duyuya hitap ettiğini, öğrencilerin ders boyunca dijital öyküleme sürecinde aktif rol aldığını ve grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Cığerci (2015) dijital öykülerde kullanılan görsel, müzik, efekt ve seslendirmelerin dinledikleri ve izledikleri öyküleri anlamalarına yardımcı olduğu sonucunu elde etmiştir. Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy (2017) yaptıkları çalışmada dijital öykü yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, iletişim ve teknik becerilerinin gelişmesinde, öğrenme sürecinin kalitesinin artırılmasında dijital öykü yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda bireyin yaparak yaşayarak en iyi düzeyde öğrenebileceği ve içselleştirebileceği, toplumsal yaşamın devamlılığını sağlayan değerlerin öğretiminde dijital öykü yönteminin kullanılması etkili olacağı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Öneriler, uygulayıcılara yönelik ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Uygulama sürecinde öğrencilerin dijital öykü uygulamasından keyif aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin de derslerinde bu yöntemi uygulayabilmeleri için gerekli teknolojik donanımları sağlama ve dijital öykü yöntemine yönelik eğitimler verme gibi uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Uygulama boyunca öğrencilerin dijital öyküler hazırlamaya alışmak, programı kullanabilmek için zamana ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu yüzden ilk kez dijital öykü hazırlayacak öğrenciler için ön çalışmalar yapılmalıdır. Böylece dijital öykü hazırlamaya alışmaları sağlanmış, dijital öykü hazırlamaya yönelik önyargılarından kurtulmaları sağlanmış olur.
- Araştırmada zaman yetersizliği ve donanım eksikliğinden dolayı öğrencilerin gruplar halinde dijital öyküler hazırlaması sağlanmıştır. Bu yüzden öğrencilerin bireysel olarak da dijital öyküler hazırlaması ve sunmasına imkân tanınabilir. Okullar ve sınıflar teknolojik açıdan düzenlenebilir.
- Araştırma ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. İlkokul 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile bu yöntem çalışılarak ilkökulda değerler eğitimi sürecinde dijital öyküleme çalışmaları yaygınlaştırılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada ilkökulda değerler eğitimi sürecinde dijital öykü yönteminin kullanımı durum çalışması modeliyle incelenmiştir. Değerler eğitimi kapsamında dijital öykü kullanımını karma desenlerin benimsendiği araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda nicel ve nitel araştırma yaklaşımları kullanılarak dijital öykü yönteminin değerler eğitiminde kullanımına yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma ilkökulda değerler eğitiminde dijital öykülerin kullanımını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Ortaokul düzeyinde de benzer bir çalışma yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir. Bu bağlamda değerler eğitiminde dijital öykü yönteminin kullanım düzeyi belirlenebilir.

- Araştırma merkezde bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle gelecek araştırmalar, ilçe ve köylerde bulunan ilkokullarda farklı öğrencilerle gerçekleştirilebilir.
- Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarıyla da dijital öykü çalışmaları yapılarak öğretim sürecinde yönteminin aktif kullanımı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abiola, L. L. (2014). The effect of digital storytelling on kindergarten pupils' achievement in moral instruction in basic schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 26-34.
- Adıgüzel, H. M. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2044 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitimi Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Akgül, G. (2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akkaya, S. (2013). *Mevlana'nın mensur eserlerinde değerler eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı., Turan, R. ve Ulusoy, K.(Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 77-94.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Enstitüsü, Ankara.

- Altın, F. T. (2010). *Mevlana'nın eserlerinde dostluk ve samimiyet değerlerinin işlenişi ve eğitimi açısından tahlili*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arabacı, İ. B. ve Akgül, T. (2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 7-31.
- Arslan, M. (2019). *Değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ay, M. F. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde hoşgörü değerinin öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ayas, A. P., Çepni, S. ve Ayvacı, H. Ş. (2014). *Fen Bilimleri derslerinde öğrencileri aktif kılan yöntem teknik ve modellemeler.*, Çepni, S. (Editör). 11. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 233-267.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi*. (3. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Belet, D. ve Deveci, H. (2008). *Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi*. B. Güven (Ed.). VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 765-773.
- Bull, G. and Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning and Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chung, S.K. (2007). Art Education Technology: Digital Storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çengelci Köse, T. (2015). İlkokul döneminde değerler eğitiminde okul- öğretmen ve ailenin rolü., Yağan Güder, S. (Editör). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, ss. 139-150.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e- öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış 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*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston.
- Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi., Öztürk, C. (Editör). *Sosyal Bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 225-256.
- Dönmezer, İ. (2009). *Ailede iletişim ve etkileşim*. (6. Basım). Ankara: Serya Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erbil Kaya, M. (2015). Okul öncesi dönemde değerler eğitiminde okul-öğretmen ve ailenin rolü., Yağan Güder, S. (Editör). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, ss. 57-72.
- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim sosyal Bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdem, A. R. (2007). Eğitim fakültesi kültürünün önemli bir ögesi: Değerler (Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 26(pp), 95-108.
- Erhun, H. (2010). *7-12 yaş çocuklarda paylaşma ve yardımlaşma değerlerinin hadisler ışığında öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University, Pheonix.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gücen, A. (2014). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde bilimsellik değerinin öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gümüş, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine bir araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M. ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78-91.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Değer eğitimi yaklaşımları ve uygulama örnekleri., Yağan Güder, S. (Editör). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, ss. 151-164.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Konya: Palet Yayınevi.
- Green, M. R. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas A&M: USA.
- Harmancı, S. (2014). *Sosyal Bilgiler 5. sınıf "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesinde doğrudan verilecek değerlerin uygulanma düzeyinin betimlenmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- İpek, E. (2014). *Beş yaş çocuğuna verilen değerler eğitimi programının sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jakes, D.S., and Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling.5 Mart 2019 tarihinde http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- By Sara Kajder, S. and Swenson, J. A. (2004). Digital images in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 31(8), 18-46.
- Kara, B. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (30. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kasa, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kaya, M. (1996). Örnek olay incelemesi yönteminin ahlak eğitiminde kullanılması. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(8), 135-156.
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç Şahin, H. (2010). *İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. ve Akyol, Ş. (2009, 1-3 Mayıs). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi. The First International Congress Of Educational Research, Çanakkale.
- Kılınç, F. E. (2015). Değer eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı, Yağan Güder, S. (Editör). *Okul öncesi ve ilköğretim döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, ss. 1-20.
- Kıyıcı, G. ve Yumuşak, A. (2005). Fen Bilgisi laboratuvarı dersinde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi; asit-baz kavramları ve titrasyon konusu örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 130-134.
- Kirmanoglu, B. (2016). *Değerler eğitiminin ilköğretim toplum hizmeti uygulamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

- Kutlucan, E. (2018). *Dijital öykü anlatımıyla verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Merter, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Rurkish or Turkic*, 9(5), 441-451.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *18. Milli eğitim şurası çalışma raporu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Mobaçoğlu, M. (1998). *Demokrasi Eğitimi Nasıl Olmalıdır?*. VII. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi, 9-11 Eylül 1998, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Modağiq, S. H. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında İslam'da adalet kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Morgil, İ., Oskay, Ö. Ö. ve Erökten, S. (2004, 24-26 Kasım). *Kimya eğitiminde bilgisayar destekli modül hazırlama ve hazırlanan modüllerin başarıya etkileri*. 4th International Educational Technology Conference sunuldu, Sakarya.
- Nalbantoğlu, A. (2015). *Tarih öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem-teknikler hakkındaki görüşleri*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özalp Kaplan, N. (2014). *İlkokullarda değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Hatay.
- Özkan, Z., S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, 1, 709.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Saban, A. (2006, 13-15 Eylül). *Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Muğla.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşün ve yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sayar, K. ve Aysun, S. (2011). Ahlaki bir lider olarak öğretmen. *Eğitim-Bir-Sen Dergisi*, 7(19).
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (22. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim, model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215.
- Taymur, Z. A. (2015). İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma Batman il örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Turgut, G. (2015). *Okul öncesi eğitimi için geliştirilen hikâye oluşturma yazılımına yönelik görüşlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunç Ayvaz, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi., Turan, R. ve Ulusoy, K. (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. İkinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 1-16.
- Ünlü, B. (2018). *Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Varol, Ç. (2013). *Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yamaç, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. (2. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2011). Sosyal Bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı., Öztürk, C. (Editör). *Sosyal Bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Akdemi Yayıncılık, ss. 309-342.
- Yazıcı, K. (Bahar, 2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *TÜBAR*. XIX, 499-522.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *TSA*, 11(2), 65-84.
- Yiğit, N. ve Akdeniz, A. R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: Elektrik devreleri örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 99-113.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLS using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.
- Yörükoğlu, A. (2016). *Çocuk ruh sağlığı*. (37. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yılmaz, R. ve Cığerci, F. M. (2018). A Brief History of Storytelling, Handbook of Research on Transmedia Storytelling and Narrative Strategies.IGI Global. (DOI: 10.4018/978-1-5225-5357-1.ch001).

EKLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili izinler, formlar, veri toplama araçları, uygulamaya ilişkin görüntüler ve öğrenci ürünleri yer almaktadır. Bunlar:

- Araştırma Uygulama İzni
- Kişisel Bilgiler Formu
- Veli Onay Formu
- Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
- Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
- Öğrenci Öykü Metinleri
- Öğrenci Günlükleri

Ek 1. Bartın Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.01-E.5437594
Konu : Anket İzni (Canan POLATER)

14.03.2019

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Battalgazi/MALATYA

İlgi : a) 26/02/2019 tarih ve E.4255 sayılı yazınız.

b) Müdürlük Makamı'nın 12/03/2019 tarihli ve E.5255207 sayılı Olur'ları.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Canan POLATER'in İlimiz Mekez İlçe ██████████ İlkokulu 4. Sınıf öğrencilerine ve sınıf öğretmenlerine yönelik "**İlkokul 4.üncü Sınıfta Dijital Öykü Yönetimiyle Değerler Eğitimi**" konulu tez çalışması kapsamında, ilgi (a) yazınız ekinde sunulan anketlerini uygulayabilmesi ile ilgili Müdürlük Makam Olur'u ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

Ek : Olur (1 Adet)

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
e-posta : bartinmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AYDOĞDU VHKİ
Tel: (0378) 227 68 93-97 (331)
Fax: (0378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4a6d-fbeb-356b-9f33-5877 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, bilimsel bir araştırma için düzenlenmiştir. Çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer eğitimi sürecinde dijital öyküleme çalışmalarının betimlenmesidir. Görüşleriniz, bu araştırmanın sonuçları bakımından önem taşımaktadır. Her soru için, durumunuza en uygun bulunan kutuya (X) işareti koyunuz. Kişisel bilgi formunda bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımda saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Lütfen form üzerinde isim belirtmeyiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:

Kız () Erkek ()

2. Yaşınız

9 () 10 () 11 ()

3. Bilgisayar kullanabilme düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Hiç bilmiyorum

Çok az biliyorum

Orta düzeyde

İyi düzeyde

Çok iyi düzeyde

4. Evinizde internet bağlantısı var mı?

Evet () Hayır ()

5. İnternet kullanabilme düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Hiç bilmiyorum

Çok az biliyorum

Orta düzeyde

İyi düzeyde

Çok iyi düzeyde

6. Evinizde size ait ayrı bir bilgisayarınız var mı?

Evet () Hayır ()

7. Bilgisayarı hangi sıklıkla kullanırsınız?

Her gün

Haftada birkaç gün

Ayda birkaç gün

Hiç

Ek 3. Veli İzin Formu**SÖZLEŞME**

Değerli Veli,

Öncelikle bu araştırmada destek vermeye gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim. Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yapmaktayım. Araştırmamın amacı değerler eğitimi sürecinde yer alan değerlerin ve eğitiminin incelenmesidir. Bu amaçla dijital öykülemenin değer eğitimi üzerindeki etkisi incelenecektir. Bu sürecin gözlemlenmesinde araştırmacı, öğrencilere rehberlik ederek süreci yönlendirecektir.

Gözlem sürecinde öğrencilerden bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin çözümlenmesi yapılacaktır. Elde edilen veriler, bu çalışma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacak, bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kimlik bilgileri saklı tutularak kullanılabilir.

Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

Arş. Gör. Canan POLATER
Bartın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Velinin Adı Soyadı

İmza

Ek 4. Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. “Değer” denildiğinde aklınıza ne geliyor? Örneklerle açıkla mısınız?
2. “Değer eğitimi” kavramından ne anlıyorsunuz?
3. Hangi derslerde değer eğitimine öncelik veriyorsunuz? Neden?
4. Değerler eğitimi sürecinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
5. Dijital öyküleme yöntemi değer eğitiminde kullanılabilir mi? Neden?
6. Dijital öyküleme yönteminin değer eğitimine katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
7. İlkokulda dijital öyküleme yönteminin kullanılmasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
8. Sizce dijital öyküleme yönteminin avantajları nelerdir? Nedenleriyle açıkla mısınız?
9. Sizce dijital öykülemenin dezavantajları nelerdir? Nedenleriyle açıkla mısınız?
10. Sizce dijital öyküleme sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir? Bu sorunlar nasıl çözülebilir?
11. Gerçekleştirdiğimiz çalışmanın değerler eğitiminde uygulanabilirlik düzeyi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
12. Dijital öyküleme yönteminin farklı derslerde uygulanması hakkında ne düşünüyorsunuz?
13. Dijital öyküleme yönteminin daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?
14. Dijital öyküleme ile ilgili hizmetiçi eğitim almak ister misiniz? Neden?

Ek 5. Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Değer İle İlgili Sorular

1. Değeri tanımlar mısın? Değerlere örnekler verir misin?
2. Adalet kavramı senin için ne ifade ediyor? Neden?
3. Sence adaletli olmak önemli midir? Neden?
4. Sence adil insanın özellikleri nelerdir?
5. Adalet değerini öğrenmende dijital öykü yöntemi sana yardımcı oldu mu?
 - Nasıl yardımcı oldu?
 - En çok hangi aşama katkı sağladı?
6. Daha önceden değerleri nasıl öğreniyordunuz? Örnekler verebilir misin?
 - Daha önceki değerler eğitimi çalışmalarınla dijital öyküleme çalışmaları arasındaki farklılıklar hakkında neler söyleyebilirsin?
7. Sence dijital öyküleme değer öğretimi için uygun bir yöntem mi? Neden?

Dijital Öyküleme Yöntemiyle İlgili Sorular

1. Dijital öyküleme yöntemini nasıl tanımlarsın?
2. Dijital öyküleme yöntemi becerilerini geliştirdi mi? Hangi becerilerini (teknolojik, yazma, yaratıcılık vb.) geliştirdi? Örneklerle açıklayabilir misin?
3. Dijital öyküleme yönteminin en beğendiğin yönleri nelerdir? Neden?
4. Dijital öyküleme yönteminin sıkıcı yönleri nelerdir? Neden?
5. Dijital öyküleme yönteminde yaşadığın sorunlar oldu mu? Açıklar mısın?
6. Dijital öyküleme yönteminde yaşadığın sorunlara nasıl çözümler buldun ya da bu sorunlara nasıl çözümler bulunabilir?
7. Grup çalışması olarak yaptığımız dijital öyküleme yöntemini bireysel yapmak ister miydin? Neden?
8. Dijital öyküleme yönteminin farklı derslerde uygulanmasını ister misin? Örnek verir misin?

EK 6. Öğrenci Öykü Metinleri

ADALETSİZ ARDA

Küçük bir mahallede Arda adında bir çocuk yaşarmış. Arda arkadaşlarına eşit davranmayan, ayrımcılık yapan bir çocukmuş.

Arda birgün öğleden sonra sokağa arkadaşlarıyla oyun oynamaya inmiş. İne bazı arkadaşları arasında ayrımcılık yapmış. Arkadaşları bu durumdan çok sıkılmış. Bunun sonucunda Arda'ya bir ders vermeye karar vermişler ve toplanmışlar. Gruptan bir kişi, "Bir hafta boyunca sokağa çıkmayalım. Böylece Arda yaptığı adaletsizliğin farkına varsın," demiş. Gruptakiler Banu'ya önyolmuş.

Bir hafta boyunca hicliimse sokağa inmemişti. Gün boyu evde kalın Arda'nın bu duruma canı çok sıkılmıştı. Sonunda hatasının farkına varmış ve arkadaşlarından özür dilemeye karar vermişti. Arkadaşları Arda'nın özürünü kabul etmişler. Arda bu duruma çok sevinmiş ve artık ayrımcılık yapmıyormuş. Arkadaşlarıyla çok iyivakit geçiriyormuş.

GORİL AİLESİNİN ADALETİ

Ülkenin birinde yemyeşil, ağaçlarla kaplı bir orman varmış. Bu ormanda mevsim kışmış. Bu ormanın kralı Goril Bando'ymuş. Orman kralının iki tane de çocuğu varmış; birincisi Maymun Pragus, ikincisi Maymun Badem'iymiş. Goril çocuklarını çok seviyormuş. Ama gorilin kötü bir huyu varmış. Goril Bando çocukları arasında ayırım yapıyormuş ve en çok Badem'i seviyormuş. Diğer çocuğu ise sırf daldan dala atılabanıyormuş diye daha az seviyormuş.

Birgün Badem ve Pragus karga etmişler. Karga nedenleri ise oyunçuklarını paylaşamamalarıymış. Badem hemen koşup babası Bando'nun yanına gidip Pragus'u şikayet etmiş. Sonra Goril Bando Badem'in haklı olduğunu söylemiş. Goril Pragus çok ağlamış. Badem ise çok mutlu olmuştur.

Goril Bando ayırmacılık ve adaletsizlik yaptığı için çok pişman olmuş. Gidip aynı oyunçukları bir tane daha almış ve aralarında paylaşmıştır. Maymun Pragus ve Badem aynı oyunçuklara sahip oldukları için çok mutlu olmuşlar. Babaları da oğullarının çok güzel geçindiklerini görünce adaletsizlik huyundan vazgeçmiş.

ADALETSİZ MERVE

Küçük bir şehirde Merve adında bir kız yaşamış. Ama Merve hiç adaletili değilmiş. Her zaman arkadaşlarına ilk fağırana bekle sonra fağırana ise yeğliyormuş. Arkadaşları bu durumdan hiç memnun değilmiş. Çocuklar ailelerine söyleseler bile aileleri kendi aranızda halledin, dertmiş. Çocukların hiç cesareti yokmuş.

Bir gün aralarından biri cesaretini toplamış ve Merve'nin yanına gitmiş onu uyarmış. Ama Merve anlamamış. Merve annesine sormuş: "Anneciğim adaletili olmak ne demek?" Annesi: "Adaletili olmak hak ve hukuku gözetlemektir kızım. Merve'de anlamadım anneciğim demiş."

Sabah olmuş. Merve okula gelmiş. Teneffüs zili çaldığında arkadaşlarından biri Merve'ye sormuş "Merve beraber ip atlayalım mı?" demiş. Merve'de olur niye olmasın demiş. Bahçeye inerken arkadan bir kişi seslenmiş "Merve top oynayalım mı?" demiş. Merve "Sonra oynasak olur mu?" Çünkü arkadaşında oynuyorum" demiş. Arkadaşıda olur sonra oynarız demiş. Merve artık arkadaşlarına karşı adil davranmış. Bu durum çocukların ailelerini ve Merve'nin arkadaşlarını mutlu etmiş.

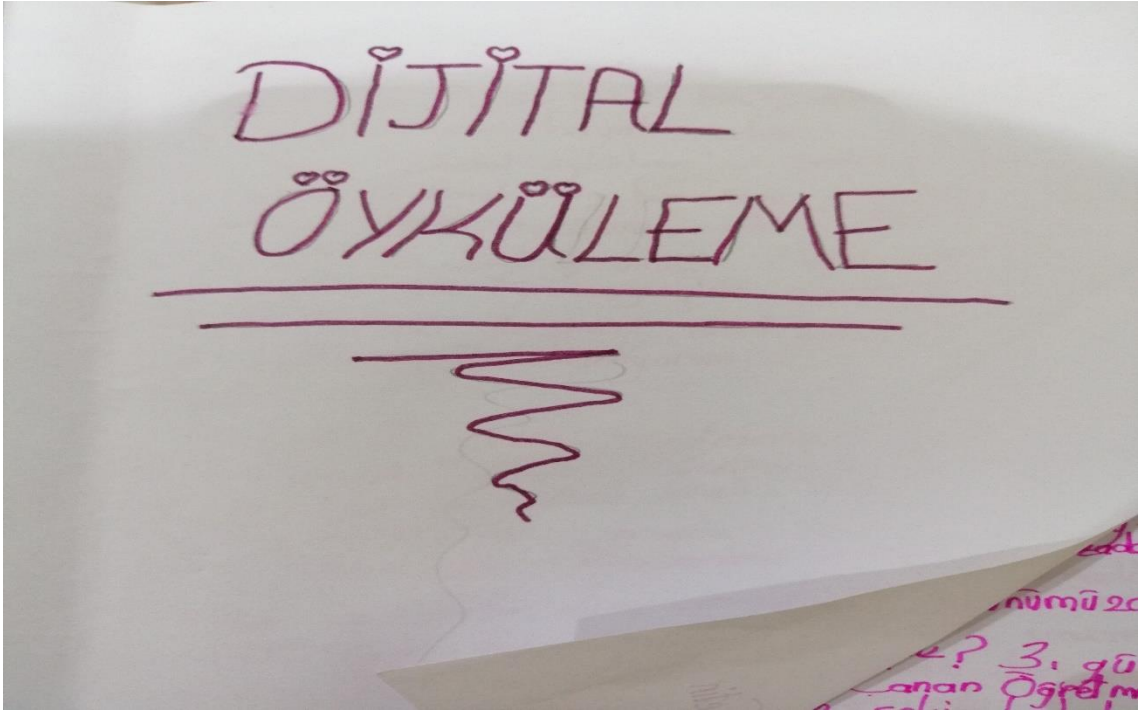
Adaletsiz Fatih Bey

Bir zamanlar Fatih adında bir okul müdürü varmış. Bu okul müdürünün bir de oğlu varmış. Bu okul müdürü oğluyla birlikte aynı okulda okumuş.

Bir gün okul müdürü Fatih Bey teneffüse çıkıp okulun çevresinde dolaşırken bir kavga görmüş. Fatih Bey kavgaçı çocukları arasında çağırarak kavgaçı çocukların arasında oğlunu fark etmiş. Oğluna "Sen dersine git oğlum!" demiş ve diğer çocuklara kızmış. Çocuklar dışarıya geldiğinde dilelerine Fatih Bey'in bu adaletsiz davranışını anlatmış. Aileler bu durumdan şikayetçi olup her birlikte Fatih Bey'i mahkemeye vermişler. Mahkemede karar okunurken Fatih Bey hak-siz çıkmış. Hakim Fatih Bey'e; "Çocuğun bile olsa bir daha ayrımcılık yaparsan seni hapse atarım" demiş. Fatih Bey o günden sonra bir daha ayrımcılık yapmayacağına söz vermiş ve sözünde durup asla ayrımcılık yapmamış.

O günden sonra adaletli bir şekilde eğitim görmeye devam etmişler. Tüm öğrenciler bu durumdan mutlu olup mutlu meşut yaşamışlar.

EK 7. Öğrenci Günlükleri



4-Gün Bugün resimleri yaptık Resimler-
ri yapıp boyadık Öğretmenimiz resimleri
çekip fotoğrafları bilgisayara aktardı.
Biz resimleri yaparken çok eğlendik. Çok
eğlencelidir. Resimler boyarken arkadaşlarımızın
bizde ekteki olan boya ve kalem aldık.

beşinci gün

Metinleri kaydık, metinleri kırı-
tık ve seslendirme sırası bize
gelecektik bekledik bekledik
en sonunda bize geldi çok gü-
zel seslendirmistik ama sesi-
miz bilgi sayarda duyulmuyordu
tekrar seslendirdik ve en
sonunda oldu ve müzik kaydık
Sınıfımıza gittik bu günde sını-
fa gittik bugünlükte bu ka-
dardı

Son Hafta

Bu gün sunum günü herkes
Sunumlarını yapmak üzere çok
heyconlıydı. bu sefer sınıfa gittik
Orada sunumlarımızı yaptık sonra
bizim gurubun sıra gelmişti
arkadaşlarımız bize yorum
yapmaya başlamışlardı, kimileri
pogamaya biraz daha özen gösterilebilir
di dediler ama biz öykümüzü
çok beğenmiştik