



T.C.

**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME
YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
VATANSEVERLİK DEĞERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

GÜL AHSEN UYAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ

MAYIS – 2023

YOZGAT

**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME
YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
VATANSEVERLİK DEĞERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

GÜL AHSEN UYAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ

MAYIS-2023

YOZGAT



**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU**

T.C.

**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gül Ahsen Uyar'ın hazırladığı “**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN VATANSEVERLİK DEĞERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**” başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 18/05/2023 Perşembe günü saat 13.00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ

(Danışman)

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih vesayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

Prof. Dr.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

GÜL AHSEN UYAR

18/05/2023

ÖNSÖZ

Bu araştırma, çeşitli elektronik ortamlar kullanılarak hazırlanan dijital öykü materyalinin tahmin-gözlem-açıklama tekniğiyle zenginleştirilerek ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin vatanseverlik değeri üzerine etkisinin ortaya konması amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ve önerilerin dijital öyküleme, vatanseverlik ve TGA alanlarına katkıda bulunacağı umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın TGA yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin literatürdeki boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın şekillenmesinde bilgi ve tecrübeleriyle desteğini esirgemeyen, değerli fikirleriyle yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ' a, süreçte ufku genişleten Doç. Dr. Fatma YAMAN'a, rehberliğini ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT ve Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimin, bütün kilitli kapıları açacağını öğreten, hayata bakış açıları ile bana yol gösteren, bugünlere gelmem de büyük emekleri olan sevgili annem Şemsinur UYAR, babam Savaş UYAR, hayattaki ilk arkadaşım olan kardeşim Gül Yaren UYAR, evimize neşe katıp, tek gülüşü ile bana güç veren kardeşim Umut Ayaz UYAR ve tez sürecimde beni anlayış, sevgi ve sabırla destekleyen nişanlım Emre Furkan COŞGUN' a sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

GÜL AHSEN UYAR

18/05/2023

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN VATANSEVERLİK DEĞERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

GÜL AHSEN UYAR

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ

Bu araştırmanın amacı, çeşitli elektronik ortamlar kullanılarak hazırlanan dijital öykü materyalinin tahmin-gözlem-açıklama tekniğiyle zenginleştirilerek ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin vatanseverlik değeri üzerine etkisini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Yozgat Merkez Yunus Emre İlkokulu dördüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, tahmin-gözlem-açıklama etkinlik formları ve gözlem yöntemi ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler tema, kategori, kod ve frekans değerleri ile tablolar halinde gösterilerek analiz edilmiş ve yorum yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde, tahmin-gözlem-açıklama ve dijital öyküleme yöntemlerinin öğrencilerin vatanseverlik kavramı üzerinde birçok açıdan olumlu etkileri olduğu bu araştırma ile görülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların vatan, vatanseverlik, bağımsızlık, Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşı, Türk Bayrağı algılarının genişlediği, İstiklal Marşı'nın önemini kavradıkları, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevapların çeşitlendiği ve genişlediği, kelime ve cümle sayılarında artış olduğu, katılımcıların cevaplarında sebep-sonuç ilişkisine yer verdikleri ve temaları karşılayan kodlara yönelik cevaplar verdikleri görülmüştür. Ayrıca tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin kavram yanılgılarını belirleme, kavramsal değişimlerin sağlanmasında etkili bir yöntem olduğu, dijital öyküleme ve tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin katılımcıların görsel ve işitsel becerilerini geliştirme, dikkat eksikliğini giderme ve dikkat çekmede kullanılabilecek yöntemler oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada tahmin-gözlem-açıklama ve dijital öyküleme yönteminin ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değer eğitiminde kullanımının, değer kazanımında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2023, xiv + 145 Sayfa.

Anahtar Kelimeler: Vatanseverlik Değeri, Dijital Öyküleme, Tahmin-Gözlem-Açıklama.

ABSTRACT

MASTER THESIS

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE DIGITAL ANIMATION METHOD ENRICHED WITH THE PREDICT-OBSERVE AND EXPLANATION TECHNIQUE USED IN THE SOCIAL SCHOOL COURSE ON THE CONCEPT OF PATRIOTISMS OF FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

GÜL AHSEN UYAR

**YOZGAT BOZOK UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATES STUDIES**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ

The aim of this research is to examine the effect of digital story material prepared using various electronic media on the patriotism value of the students in the fourth-grade social studies course by enriching it with the prediction-observation-explanation technique. The case study pattern, one of the qualitative research approaches, was adopted. The study group of this research consists of 20 fourth grade students studying at Yozgat Yunus Emre Primary School in the spring semester of 2021-2022 academic year. Research data were obtained by semi-structured interview form, prediction-observation-explanation activity forms and observation method. Content analysis method was used in the analysis of the data.

The data obtained in the research were analysed and interpreted by showing them in tables with themes, categories, codes and frequency values. When the findings were examined, it was seen with this research that prediction-observation-explanation and digital storytelling methods had positive effects on students' patriotism concept in many ways. As a result of the research, the participants' perceptions of homeland, patriotism, independence, Mehmet Akif Ersoy, the National Anthem, the Turkish Flag expanded, they understood the importance of the National Anthem, the answers they gave to the semi-structured interview questions were diversified and expanded, the number of words and sentences increased, the cause-and-effect answers of the participants It was seen that they gave place to the relationship between them and gave answers to the codes that met the themes. In addition, it has been determined that prediction-observation-explanation is an effective method in identifying misconceptions and providing conceptual changes, and digital storytelling and prediction-observation-explanation method are methods that can be used to improve the visual and auditory skills of the participants, to eliminate the lack of attention and to attract attention. In this study it was concluded that the use of prediction-observation-explanation and digital storytelling method in primary school 4th grade social studies value education has a positive effect on value acquisition.

2023, xiv + 145 Page.

Keywords: Patriotic Value, Digital Storytelling, Prediction-Observation-Explanation.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ BEYANI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISATMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı.....	5
1.3. Araştırmanın önemi	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	8
2. KURAMSAL BİLGİLER	9
2.1. Araştırmanın Kuramsal Bilgileri	9
2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Yapısı.....	9
2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı ve İlkokuldaki Önemi	10
2.1.3. Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar.....	13
2.1.4. Değer Kavramı	14
2.1.5. Değer Eğitimi	15
2.1.5.1. Değerlerin Sınıflandırılması	16
2.1.5.1.1. Spranger 'in Değer Sınıflandırması	17
2.1.5.1.2. Rokeach'ın Değer Sınıflandırması	17

2.1.5.1.3. Schwartz'ın Değer Sınıflandırması.....	18
2.1.5.1.4. Evin ve Kafadar 'ın Değer Sınıflandırması	18
2.1.5.1.5. Rogers'ın Değer Sınıflandırması	19
2.1.5.1.6. Nelson'un Değer Sınıflandırması	19
2.1.5.2. Değer Eğitimi Yaklaşımları.....	20
2.1.5.2.1. Değer Telkini (Değer Aşılama)	20
2.1.5.2.2. Davranış Değiştirme	21
2.1.5.2.3. Değer Belirginleştirme (Değer Açıklama).....	21
2.1.5.2.4. Değer Analizi (Değer Çözümleme).....	22
2.1.5.2.5. Eylem Öğrenme	22
2.1.5.2.6. Ahlaki Muhakeme (Ahlaki İnkilem Tartışması).....	23
2.1.5.2.7. Örtük Program (Değerler Eğitiminde Gizilgüç).....	24
2.1.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi ve Önemi	25
2.1.7. Vatanseverlik Değeri.....	28
2.1.8. Dijital Öyküleme.....	28
2.1.8.1. Dijital Öykü Bileşenleri.....	29
2.1.8.2. Dijital Öykü Türleri.....	30
2.1.8.3. Dijital Öykü Oluşturma Aşamaları.....	31
2.1.9. Tahmin-Gözlem-Açıklama Stratejisi	33
2.1.9.1. Tahmin-Gözlem-Açıklamanın Öğrenme Ortamında Kullanımı	34
2.2. İlgili Araştırmalar	35
2.2.1. Değer Eğitimi ile İlgili Çalışmalar.....	35
2.2.2. Dijital Öyküleme ile İlgili Çalışmalar.....	38
2.2.3. TGA ile İlgili Çalışmalar	41
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45

3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.4.1. Pilot Uygulama Süreci	48
3.4.2. Uygulama Süreci:.....	49
3.5. Verilerin Analizi	49
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	50
4. BULGULAR	51
4.1. Dijital Öykü ile İlgili Bulunan Bulgular	51
4.1.1. Öğrencilerin Kavram Olarak Vatan Algıları	51
4.2. Vatanseverlik	54
4.2.1. Öğrencilerin Vatanseverlik Algıları	54
4.2.2. Öğrencilerin Vatansever Kişinin Özelliklerine İlişkin Algıları	58
4.2.3. Öğrencilerin Zihnindeki İlk Vatansever Kişi Algıları	60
4.2.4. Vatansever Kişilere İlişkin Örnekler.....	64
4.3. Bağımsızlık	67
4.3.1. Öğrencilerin Bağımsızlık Algıları.....	67
4.3.2. Ülkelerin Bağımsızlık Göstergeleri.....	70
4.3.3. Öğrencilerin Bağımsızlığı Olmayan İnsan Algıları	72
4.4. Bayrak.....	75
4.4.1. Bayrağın Kırmızı Rengine İlişkin Tahminler	75
4.4.2. Öğrencilerin Türk Bayrağına Saygı Duyma Nedenleri.....	77
4.5. Mehmet Akif Ersoy	80
4.5.1. Mehmet Akif'in Vatansever Kahraman Olma Nedenine İlişkin Görüşleri	80
4.5.2. Öğrencilerin Mehmet Akif Ersoy Algıları	83
4.5.3. Mehmet Akif'in Marşımızı Yazarken Hissettikleri	86

4.5.4. Mehmet Akif'in "Vatan Şairi" Unvanının Sebebine İlişkin Algılar	89
4.6. İstiklal Marşı	91
4.6.1. Öğrencilerin İstiklal Marşı Yazılma Sebebine İlişkin Algıları	91
4.6.2. İstiklal Marşı'nda Anlatılmak İstenilen Düşünceye İlişkin Algılar	94
4.6.3. Milletimiz İçin İstiklal Marşı'nın Önemli Olma Nedenine İlişkin Algılar	96
4.6.4. Öğrencilerin İstiklal Marşı'na İlişkin Hisleri	99
4.7. TGA ile İlgili Bulunan Bulgular	101
4.7.1. Türk Bayrağı'nın şekli ve rengine ilişkin TGA	102
4.7.2. Bağımsızlık Sembollerine İlişkin TGA	104
4.7.3. İstiklal Marşı'nın İlk Kıtasının Anlamına İlişkin TGA	107
4.7.4. İstiklal Marşı'nın İkinci Kıtasının Anlamına İlişkin TGA	110
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	114
5.1. Tartışma ve Sonuç	114
5.1.1. Vatanseverlik Değerinde Dijital Öykü Kullanımının Tartışma ve Sonuçları	114
5.1.2. TGA'nın Vatanseverlik Değeri Öğretiminde Kullanımına Ait Sonuçlar	118
5.1.2.1. "Bayrağımızın şekli, rengi nasıl oluşmuştur?" Sorusuna Ait Sonuçlar	118
5.1.2.2. "Bağımsızlık Sembollerimiz Nelerdir" Sorusuna İlişkin Sonuçlar	118
5.1.2.3. "Marşımızın İlk Kıtasının Anlamı Ne Olabilir" Sorusuna Ait Sonuçlar	119
5.1.2.4. "İkinci Kıtanın Anlamı Ne Olabilir?" Sorusuna Ait Sonuçlar	119
5.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler	122
6. KAYNAKLAR	123
EKLER	136
Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	136
Ek-2. TGA Etkinlik Formları	137
Ek-3. Veli İzin Formu	141
Ek-4. Kullanılan Dijital Öykülerden Görseller	143
Ek-5. Etik Kurul Onayı	145

TABLULAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Rokeach'ın değer sınıflaması	18
Tablo 2.2. Evin ve Kafadar 'ın değer sınıflaması.....	19
Tablo 2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerler	25
Tablo 2.4. Dijital öykü bileşenleri	29
Tablo 2.5. Araştırmacılar tarafından belirlenen dijital öykü aşamaları.....	32
Tablo 4.1. Konuya ilişkin oluşturulan kategorilerin temalara göre dağılımı.....	51
Tablo 4.2. Öğrencilerin dijital öykü öncesi vatan algıları	52
Tablo 4.3. Öğrencilerin dijital öykü sonrası vatan algıları	53
Tablo 4.4. Öğrencilerin dijital öykü öncesi vatanseverlik algıları	55
Tablo 4.5. Öğrencilerin dijital öykü sonrası vatanseverlik algıları	56
Tablo 4.6. Dijital öykü öncesi vatansever kişinin özelliklerine ilişkin algıları	58
Tablo 4.7. Dijital öykü sonrası vatansever kişinin özelliklerine ilişkin algıları	59
Tablo 4.8. Dijital öykü öncesi öğrencilerin zihnindeki ilk vatansever kişi algıları.....	61
Tablo 4.9. Dijital öykü sonrası öğrencilerin zihnindeki ilk vatansever kişi algıları.....	62
Tablo 4.10. Öğrencilerin dijital öykü öncesi vatansever kişilere ilişkin örnekleri.....	65
Tablo 4.11. Öğrencilerin dijital öykü sonrası vatansever kişilere ilişkin örnekleri.....	66
Tablo 4.12. Dijital öykü öncesi öğrencilerin bağımsızlık algıları	68
Tablo 4.13. Dijital öykü sonrası öğrencilerin bağımsızlık algıları	69
Tablo 4.14. Dijital öykü öncesi ülkelerin bağımsızlık göstergeleri.....	70
Tablo 4.15. Dijital öykü sonrası ülkelerin bağımsızlık göstergeleri.....	71
Tablo 4.16. Dijital öykü öncesi öğrencilerin bağımsızlığı olmayan insan algıları.....	73
Tablo 4.17. Dijital öykü sonrası öğrencilerin bağımsızlığı olmayan insan algıları.....	74
Tablo 4.18. Dijital öykü öncesi bayrağın kırmızı rengine ilişkin tahminler	76
Tablo 4.19. Dijital öykü sonrası bayrağın kırmızı rengine ilişkin tahminler	77

Tablo 4.20. Dijital öykü öncesi öğrencilerin Türk Bayrağına saygı duyma nedenleri.....	78
Tablo 4.21. Dijital öykü sonrası öğrencilerin Türk Bayrağına saygı duyma nedenleri.....	79
Tablo 4.22. Dijital öykü öncesi Akif'in vatansever olma nedenine ilişkin görüşleri.....	80
Tablo 4.23. Dijital öykü sonrası Akif'in vatansever olma nedenine ilişkin görüşleri.....	82
Tablo 4.24. Öğrencilerin dijital öykü öncesi Mehmet Akif Ersoy algıları.....	83
Tablo 4.25. Dijital öykü sonrası Mehmet Akif Ersoy algıları.....	85
Tablo 4.26. Dijital öykü öncesi Akif'in Marşı yazarken hissettiklerine ilişkin tahminler ..	87
Tablo 4.27. Dijital öykü öncesi Akif'in Marşı yazarken hissettiklerine ilişkin tahminler ..	88
Tablo 4.28. Dijital öykü öncesi Akif'in "Vatan Şairi" unvanının sebebine ilişkin algılar..	89
Tablo 4.29. Dijital öykü sonrası Akif'in "Vatan Şairi" unvanının sebebine ilişkin algılar.	90
Tablo 4.30. Dijital öykü öncesi İstiklal Marşı'nın yazılma sebebine ilişkin algıları.....	91
Tablo 4.31. Öğrencilerin dijital öykü sonrası Marş yazılma sebebine ilişkin algıları.....	93
Tablo 4.32. Dijital öykü öncesi Marşta anlatılmak istenilen düşünceye ilişkin algılar.....	94
Tablo 4.33. Dijital öykü sonrası Marşta anlatılmak istenilen düşünceye ilişkin algıları.....	95
Tablo 4.34. Dijital öykü öncesi İstiklal Marşı'nın önemli olma nedenine ilişkin algıları...	97
Tablo 4.35. Dijital öykü Sonrası İstiklal Marşı'nın önemli olma nedenine ilişkin algıları.	98
Tablo 4.36. Öğrencilerin dijital öykü öncesi İstiklal Marşı'na ilişkin hisleri	99
Tablo 4.37. Öğrencilerin dijital öykü sonrası İstiklal Marşı'na ilişkin hisleri	100
Tablo 4.38. Bayrağımızın şekli, rengi nasıl oluşmuştur? sorusuna ilişkin tahminler.....	102
Tablo 4.39. Türk Bayrağı'nın şekli, rengi nasıl oluşmuştur? sorusuna ilişkin gözlemler.	103
Tablo 4.40. Bayrağımızın şekli, rengi nasıl oluşmuştur? sorusuna ilişkin açıklamalar	103
Tablo 4.41. Türkiye'nin bağımsızlık sembolleri nelerdir? sorusuna ilişkin tahminler	104
Tablo 4.42. Türkiye'nin bağımsızlık sembolleri nelerdir? sorusuna ilişkin gözlemler.....	105
Tablo 4.43. Türkiye'nin bağımsızlık sembolleri nelerdir? sorusuna ilişkin açıklamalar ..	106
Tablo 4.44. Marşımızın ilk kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin tahminler.....	107
Tablo 4.45. Marşımızın ilk kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin gözlemler	108

Tablo 4.46. Marşımızın ilk kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin açıklamalar.....	109
Tablo 4.47. Marşımızın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin tahminler ...	110
Tablo 4.48. Marşımızın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin gözlemler ..	111
Tablo 4.49. Marşımızın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir sorusuna ilişkin açıklamalar .	112



KISATMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖGF	: Öğrenci Görüşme Formu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TGA	: Tahmin-Gözlem-Açıklama

1. GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Geçmişten günümüz toplumlarına kadar farklı şekillerde de olsa varlığını sürdüren değerler, toplumun kişilerine çevresini tanıma, anlamlandırma ve uyum sağlama olanağı tanımaktadır. Değerler, insana yaşadığı toplum içerisinde nasıl bir yaşam sürmesi ve nasıl davranışlarda bulunması gerektiği konusunda yol göstermektedir. Bireyler toplumun değerleri aracılığıyla diğer insanlar ile iletişime geçmekte ve sosyal ortamda kendilerine bir yer edinmektedir. İnsanın yalnızca zihinsel anlamda gelişiminin iyi birer vatandaş veya insan olmasında kesin bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Akpınar ve Özdaş, 2013). Değer kavramı insanın var olduğu her sosyal ortamda kendini göstermektedir. Değer, bir varlığa veya nesneye toplumsal anlamda tanınan önem veya üstünlük olarak tanımlanmıştır (Aydın, 2010'dan aktaran Gümüş, 2016). İnsanlar yaşadıkları toplumun değerlerini kalıtsal olarak kazanmamaktadır. Ait olduğu aile, okul hayatı, iş hayatı ve arkadaş ortamı bireyin değerleri kazanmasında rol oynayan çevrelerdir. Toplumun yaşamında belirli kitlelerce onaylanmış, kabul edilmiş değerler bulunmaktadır. Fakat değerler sabit kalmaz, gelişen, değişen çağa göre kendini yenileyerek, çağa uygun hale gelerek varlığını sürdürmektedir. Toplumun kabul ettiği değerlerin en temel özelliklerinden ikisi, topluma huzur ve mutlu bir yaşam ortamı sunmasıdır. Vatandaşlarına huzurlu bir ortam sağlayan toplumlar gelişmekte ve gelişmiş toplumlar içinde kendisine yer edinebilmektedir (Merter ve Bozkurt, 2014).

Çocuklar değerleri ilk olarak aile içerisinde görmektedir. Bunun yanında izledikleri çizgi filmler, oynadıkları oyunlar, akranları, bakıcıları vb. yerlerden de erken yaşlarda değer kavramını kazanmaya başlamaktadırlar. Değer bir anda kazanılacak bir kavram değildir. Bireyin erken yaşlardan itibaren temelini olmasi gerekmektedir. Bunun için en iyi dönem çocukluk dönemi olarak düşünülmektedir. Bu dönemde çocuklara farklı etkinlikler ile kazandırılmaya çalışılan değerler ilerleyen dönemlerde bireyin sosyal yaşamında kendini gösterecektir. Değerler soyut kavramlar olduğu için sözel bir anlatımla değer öğretimi kolay değildir. Bunun yerine çocukların ilk sosyal ortamları sayılabilecek okullarda değerleri çağın gerektirdiği gibi teknolojik araçlarla hissettirmek daha etkili bir eğitim yöntemidir. Eğitim sadece bilgi yüklemekten ibaret olmayıp, çocukları hayatın her alanına hazırlamalıdır. Bireylerin sosyal hayatlarında uyumlu olmaları ve davranışlarını da topluma göre ayarlamaları için değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Değerler okullarda doğru bir

şekilde kazandırılır ve davranışa dönüştürülebilirlerse toplumların devamına hizmet etmiş, yeni kuşaklara aktarmış olurlar.

Farklı kaynaklarda toprak, ülke, mülk, yurt terimleri ile ifade edilen (Keskin, 2008) vatan kelimesi Türk Dil Kurumu'na göre "bir halkın üzerinde yaşadığı, doğup büyüdüğü, kültürünü oluşturduğu toprak parçası" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Vatan, maddi ve manevi öğeleri içinde barındıran bir kavramdır. Maddi olarak vatan, üzerinde yaşanan toprak iken manevi olarak insanın yaşadığı toprağı kendine ait hissedip, sahiplenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yazgan, 2007). Öner'e (2008) göre vatan "milleti anılarla besleyen, maddi ve manevi destekleyen coğrafi mekanlardır."

"Yurttaşlık ya da vatandaşlık olgusu, toprak sınırları belli olan ve bu sınırlar dahilinde meşru yetkilerini kullanan modern ulus devletle birlikte topraklar üzerinde yaşayan topluluğun üyelerinin eşit kabul edilişi anlamını kazanmıştı" (Mumyalmaz, 2008: 19).

Vatandaşlar ve devletleri arasında yasalarca belirlenmiş karşılıklı sorumluluklar bulunmaktadır. Bireyin bu sorumluluklara bağlı olması için vatanını sevmesi, kendini oraya ait hissetmesi ve fedakârlık yapacak bir bağlılığa sahip olması gerekmektedir. Bunun içinde tarihini bilmeli, vatanseverlik değerini iyi kazanmış olması gerekmektedir. Vatanseverlik, bireylerin birlikte yaşadığı toplumun birliğine ve vatanın bölünmezliğine inanmaktır (Karabulut, 2020). Ayrıca vatanseverlik birey ile vatani arasında bir sadakati simgelemektedir (Macintyre, 1989'dan aktaran Yıldız, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında vatanseverlik değerine de yer vermiştir. Özcel (2019) tarihte yaşanan olayların vatanseverlik değerinin eğitimde yer almasında etkisinin olduğunu belirtmektedir. Her değeri olduğu gibi vatanseverlik değerini de benimsetmek için erken yaşlardan itibaren çocukların değeri içselleştirmesi sağlanmalıdır. Devletlerin vatansever bireyler yetiştirme amacı açık ya da örtük yollar ile bütün eğitim sistemlerinde yer almaktadır (Elban, 2015). Vatanseverlik değerini bireye benimsetebilmek için duyguları işin içine katmak önemlidir. Vatanseverlik kavramı bireyin vatanına olan bağını, sevgisini ve aidiyet duygusunu içermektedir. Vatanseverlik soyut bir kavram olduğu için okullarda öğretimi de yüzeysel kalabilmektedir. Bireyin bu değere verdiği önem ile okulda verilen eğitimin önemli bir bağı vardır. Vatanseverlik değerinin okulda ne şekilde öğretildiği bireyin değere verdiği önemi etkilemektedir. Bu yüzden çocuklara somutlaştırarak bir değer eğitimi verilmelidir.

Sosyal bilgiler dersi inanç ve tutum geliştirme, demokratik değerleri ve kendi var olan değerlerinin farkına varma, bunları toplum içinde kullanmayı bilmeyi amaçlamaktadır (Doğanay, 2015). Dördüncü sınıf düzeyinde okutulan sosyal bilgiler dersi günlük hayat ile ilişkili olup, hayatın içinden bir derstir (Öğretici, 2011).

Özen, Güteryüz ve Bulut Özen (2012) “İlköğretim 1-3 Hayat Bilgisi, 4-5 Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerler ve Değerler Eğitiminin İncelenmesi” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler dersi programının öğrencilere vatanseverlik değerinin kazandırılmasında etkili bir ders olduğu sonucuna varmışlardır. Bilginer (2019) çalışmasında öğrencilerin vatanseverlik değeriyle ilgili algılarının vazgeçilmez, koruyucu, kapsayıcı, öncelikli, güzelliklerle dolu, karşılıksız, sevgi ve birliktelik ile dolu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gümüş (2016) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin öğrencilerin değere karşı tutumunu etkilediğini ve vatanseverlik değerinin öğrenimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bakioğlu ve Kurt (2009) araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre öğrencilere vatanseverlik değeri eğitiminin sağlanması ve vatanseverlik değerinin kazandırılmasında okul, çevre ve ailenin birlikte hareket etmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Karabulut (2020) araştırma sonucunda etkinliklerle vatanseverlik değerinin öğretiminin öğrencilerin vatanseverlik kavramı ile ilgili kullandıkları ifadelerin etkinlik sonrasında çeşitlendiğini, somutlaştırmanın yararlı olduğunu, öğrencilerin eğlenerek öğrendiği, öğrencilerin aktif ve daha anlamlı ilişkilendirmeler yapabildiği ve İstiklal Marşı’na karşı hissettikleri duyguların daha yoğun ve çeşitli olduğu sonuçlarına varmıştır. Yiğittir ve Öcal (2010) çalışmalarında vatanseverlik değerini öğrencilerin en az tercih ettikleri değer olarak tespit etmişlerdir. Ayrıca Yiğittir ve Öcal (2011) bir başka çalışmasında tarih öğretmenlerinin vatanseverlik değerine yönelik görüşlerinde, vatan, millet sevgisi, İstiklal Marşı ve bayrağa saygı, kültürel mirasa duyarlı olma, değerlere sahip olma, tarih bilinci gibi değerleri öğrencilere kazandırmak istedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Teknolojinin gelişmeye başlaması ile çağımız artık teknoloji çağı haline gelmiş, teknoloji hayatımızın her alanında yerini almıştır. Eğitim ve sosyal alanda da yerini alan teknoloji ile toplumlar teknolojiyi yakın takibe almışlardır. Çocuklar doğumlarından itibaren teknoloji ile iç içe büyüdükleri için okullara geldiklerinde de öğretmenin aktif, öğrencilerin pasif olduğu bir eğitim öğretimi benimseyememektedirler. Bunun yerine her iki tarafında aktif olduğu ve çağa uygun bir eğitim öğretim planlanmalıdır. Bu eğitim öğretim ortamında teknolojik araçlar kullanılmalı ve iş birlikli bir eğitim sağlanmalıdır. Okullar her gün

yenilenen teknolojiyi öğrencilerin düzeyine göre eğitim ortamlarına entegre etmelidir. Ayvaz Tunç (2016) bilgisayar alanındaki önemli gelişmelerin eğitim ve öğretim için yeni yöntem ve teknikleri ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu yöntemlerden birisi dijital öyküleme yöntemidir. Bireylerin bilgilerini anlamlandırması, teknolojik okuryazarlıklarını ileri seviyeye taşımaları, 21. yy. becerilerini geliştirmeleri ve eğlenerek öğrenmeleri için dijital öyküleme yöntemi kullanılabilir (Robin, 2008). Göçen (2014) dijital öykülerin geleneksel öyküler ile bağı olduğunu, görsel, işitsel öğeler ile zenginleştirildiğini ve eğitimde kullanılabilecek bir yapılandırmacı yaklaşım olduğunu vurgulamıştır. Dijital öyküler birçok web 2.0 aracı ile oluşturulabilmektedir. Temelinde öykü anlatımının yer aldığı dijital öyküler ses, resim, müzik, animasyon gibi öğelerin birleşiminden oluşmaktadır. 21. yüzyıl ile dijital öyküleme yöntemi yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Eğitimde kullanımında öğrencinin motivasyonunun arttığı, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, öğrenmenin kalıcılığını sağladığı, öğretim ortamını zenginleştirdiği, öğrencinin dikkatini çektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca dijital öyküler öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmekte, teknolojik okur-yazarlık imkânı sunmaktadır. Günümüzde dijital öykü yönteminin bugünkü eğitim sisteminin ihtiyacı olan, görsel ve işitsel çıktılarını çözümleyip, yorumlayıp anlamlandırarak yeni ürünler ortaya çıkaracak bireylerin yetişmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir (Tunç ve Karadağ, 2013). Ayrıca teknoloji çağının gerektirdiği diğer bir husus sınıf ortamlarına farklı teknikler dâhil etmektir. Sarıtepeci (2016) araştırmasında dijital öyküleme yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğini incelemiş ve araştırma sonucunda dijital hikâye anlatım yönteminin öğrenme kalıcılığında etkili olduğu, aktif katılım sağladığı, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, öğrencilerin daha üretken bir hale geldiği ve derse katılımı olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Yürük ve Atıcı (2017) dijital öykü temelli değer eğitimi çalışması sonucunda değerler eğitimi uygulamayan okulun deney ve kontrol grubu ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlamıştır. Pala (2021) çalışması sonucunda dijital hikâye etkinliklerinin akademik başarıyı olumlu etkilediği, kalıcılığı arttırdığı ve sosyal bilgiler dersinde dijitalleşen dünyaya ayak uydurmak için kullanılabileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Polater (2019) “İlkokul Dördüncü Sınıfta Dijital Öykü Yöntemiyle Değerler Eğitimi” adlı çalışması sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımlarının arttığı, uygulama sonunda mutlu hissettikleri, eğlendikleri, bilgisayar becerilerinin geliştiği, düşünme becerileri, iş birlikli çalışma ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

TGA yöntemi üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan tahmin aşamasında birey araştırmacının etkinliğinin içeriğine bağlı olarak tahmin yapar ve bu tahminini nedeniyle birlikte açıklar. Tahmin aşamasında öğrencilere seçenekler sunulabilir ya da öğrencinin açık uçlu bir şekilde kendini ifade etmesi de istenebilir. İkinci aşama ise gözlem aşamasıdır. Bu aşamada bireylerden araştırmacının etkinliğini, deneyini, animasyonunu vb. gözlemlemesi ve gözlem aşamasına not alması istenir. Üçüncü aşama olan açıklama aşamasında ise öğrenci tahminlerini inceler, gözlemlerini inceler ve ikisi arasındaki farklılıkları, zıtlıkları, benzerlikleri belirler. Ardından gözlemlerden yola çıkarak gerekirse etkinlik tekrarlanarak bu zıtlıklar yok edilmeye çalışılır. Öğrenci açıklama aşamasında zorluk yaşıyorsa öğretmen tarafından rehber olunabilir. Bu strateji öğrenciyi sürece aktif kattığı için öğrenme verimliliğini ve etkinliğini arttırmaktadır (Liew ve Treagust, 1995). TGA yöntemi fen bilimleri dersinde özellikle deneyler yapılırken sıklıkla kullanılmaktadır. Fakat sosyal bilgiler dersinde yapılan çalışmalara ilişkin literatürde önemli bir boşluk olduğu saptanmıştır.

Belda ve Balcı (2018) “Sosyal Bilgiler Dersinde Tahmin, Gözlem, Açıklama (TGA) Yönteminin Kullanımı: Örnek Etkinlikler” adlı çalışmalarında hazırladıkları etkinliklerin ve TGA yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

1.2. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı çeşitli elektronik ortamlar kullanılarak hazırlanan dijital öykü materyalinin tahmin-gözlem-açıklama tekniğiyle zenginleştirilerek ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin vatanseverlik değeri üzerine etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aramaktadır:

1. Tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemiyle zenginleştirilmiş dijital öyküleme yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine etkisi nasıldır?
2. İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerler eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemiyle zenginleştirilmiş dijital öyküleme yönteminin uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci cevaplarına etkisi nasıldır?
3. İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değerler eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yönteminin öğrencilerin vatanseverlik değerine etkisi nasıldır?

1.3. Araştırmanın önemi

Değişen ve gelişen dünya ile eğitimde kullanılan araçlar da değişmiştir. Bir durumu, mesajı ifade etmek olarak tanımlanabilecek olan öykü türü de çağımızda teknoloji ile bütünleştirilerek daha zengin hale getirilmiştir. Dijital öyküleme yöntemi ile öyküler seslendirilmiş, canlandırılmış ve daha somut bir hal almışlardır. Sonrasında da özellikle küçük yaş grubu öğrencilerinin eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem çağımıza uygun bir yöntemdir ve çocuklara eğlenerek öğrenme imkânı sunmaktadır. TGA ile zenginleştirilerek hazırlanmış dijital öyküler ile vatanseverlik kavramının kazandırılmasında ortaya çıkacak olumlu, olumsuz her bulgunun bundan sonraki çalışmalara katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma devlet ve toplumu ayakta tutan değerlerimizden biri olan vatanseverliğin, TGA ile zenginleştirilmiş dijital öyküleme yöntemiyle öğrencilere kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu çalışmayla tek taraflı bir anlatım ile değer eğitiminin dışına çıkılıp, sezdirme ve öyküsel anlatım ile bir eğitim verilmesi amaçlanmaktadır. Dijital öyküleme ve TGA çalışmalarının vatanseverlik değerinin kazandırılması sürecinde kullanımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerini kazanmalarında olumlu yönde etkisinin olacağına öngörülmesinin alana katkısı olacağı düşünülmektedir. Çalışma, kullanılan tekniklerle ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sağlayacak hem de daha bilinçli ve vatansever bireylerin yetişmesine fırsat verecektir. Bunun yanı sıra ardından gelecek daha gelişmiş çalışmalara model teşkil edilebileceği gibi TGA ve dijital öyküleme yöntemi ülkemiz ve ilimiz eğitim sistemine uygulanabilecektir. Bu çalışmanın önemi, dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi vatanseverlik değeri öğretiminde TGA yöntemi ve dijital öyküleme yöntemini kullanarak katkı sağlamaktadır. TGA yöntemi, dijital öyküleme yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmanın ana kısmını oluşturmaktadır. TGA yöntemi, genellikle fen bilgisi eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır, ancak sosyal bilgiler dersinde yapılan TGA çalışmalarının sayısı yok denecek kadar azdır. Beldağ ve Balcı (2018) “Sosyal Bilgiler Dersinde Tahmin, Gözlem, Açıklama (TGA) Yönteminin Kullanımı: Örnek Etkinlikler” adlı çalışmalarında TGA yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılabilirliğini ortaya koymak için; TGA yönteminin ve örnek etkinliklerin sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine tanıtılmasını amaçlamaktadırlar. Araştırma beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sonucunda TGA yönteminin sosyal bilgiler dersinde nasıl kullanıldığına ilişkin etkinlik örnekleri ile karşılaşmadığı için araştırmacılar örnek etkinlikler ortaya koymuşlar, araştırma sonucunda TGA yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu yüksek lisans tezinin Beldağ ve Balcı'nın (2018) araştırmasından farkı, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi değer eğitiminde TGA yöntemi ile zenginleştirilmiş dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin vatanseverlik değerine etkisini incelemesidir. Beldağ ve Balcı (2018) araştırmalarında TGA yöntemini kullanarak örnek etkinlikler hazırlamış, TGA yöntemini sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerine tanıtmışlardır. Bu yüksek lisans tezinde ise TGA etkinlik formları öğrencilere uygulanmış, öğrencilerin vatanseverlik değerine yönelik kavram yanlışlarını gidermeleri ve kavramsal anlamlandırmaları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Ayrıca bu yüksek lisans tezinde TGA yöntemi ilk kez değer eğitimi alanında ve dijital öyküleme yöntemi ile kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların ilkokul öğretmenleri için örnek olacağı ve öğretim sürecini daha aktif, zengin hale getireceği öngörülmektedir. Bunun yanında sosyal bilgiler dersinde yapılan az sayıda TGA ve dijital öyküleme çalışmalarına katkı sağlaması, sonraki çalışmalara öneriler ve araştırma sonuçları ile rehberlik yapması düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Katılımcılar görüşme sorularına ve TGA etkinlik kâğıtlarına verdikleri yanıtlarda gerçek görüşlerini belirtmektedir.
- Veri toplama araçları amaca uygun ve bilgi toplamak için yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Yozgat il merkezinde uygulama yapılan ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma, görüşme sorularına alınan yanıtlar, TGA kâğıtları ve gözlem ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Vatanseverlik değeri üzerine çalışılmıştır.
- Dijital öyküler İstiklal Marşı'nın 100. yılına özel olarak Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşı, Türk Bayrağı konuları üzerine hazırlanmıştır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler Dersi: “Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün, gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005: 45).”

Değer: Bir kişinin veya diğer sosyal varlıkların yaşamlarına yol gösterici ilkeler olarak hizmet veren, önemi değişkenlik gösteren, durumlar ötesi arzulan amaçlardır (Schwartz, 1994’ten aktaran Gümüş, 2016).

Değerler Eğitimi: Toplumun değer ve tutumlarını bireylere kazandırarak, toplumun bireylerinin insani ve ahlaki yönlerine etkide bulunarak bireysel ve toplumsal gelişmeyi sağlamayı amaçlamaktır (Gömleksiz ve Cüro, 2011).

Vatanserverlik: Vatanserverlik en yaygın anlamı ile “kişinin ülke sevgisi” veya “vatandaşların ülkesine olan sorumlulukları” olarak tanımlanmaktadır (Primoratz, 2009’dan aktaran Yıldız, 2018). Halkın refahı ve iyiliği için sorumluluklarını kabul eden topluluğun bir üyesi olma anlamına gelmektedir (DeRoche ve diğerleri, 1999’dan aktaran Öztürk, 2009). Yıldırım’a (2006) göre vatanserverlik “insanın ülkesine yarar sağlayacak eylemlerde bulunmasıdır”.

Dijital Öykü: Yöntem ses kayıtları, metinler, müzik vb. unsurların bir arada kullanıldığı bir yöntemdir. Dijital öykü yöntemi ile 2-5 dakika arası öyküler sunulabilir. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmasını, gerçek yaşama yakın bir deneyim kazanmalarını ve öğrenmenin keyifli bir hal almasını sağlayan bir yöntemdir (Göçen, 2014).

Tahmin-Gözlem-Açıklama: Tahmin-gözlem-açıklama yöntemi, öğrencilerin hazırlanan etkinlikteki olayın veya durumun sonucunu tahmin etmelerini, tahminlerini gerekçeleriyle birlikte yazmalarını, olayı gözlemlmelerini ve tahminleriyle gözlemleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını açıklamalarını gerektiren bir yöntemdir (Yaman, 2012).

2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiş ardından araştırma konusuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar tanıtılmıştır.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Bilgileri

2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Yapısı

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarından biri öğrencilerin; “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” olarak verilmiştir (<http://mufredat.meb.gov.tr/>).

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 27 adet temel beceri, değerler eğitimi, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, 7 adet öğrenme alanı ve 4-5-6-7. sınıf düzeylerinin kazanım ve açıklamalarından oluşmaktadır. 18 adet özel amaç yer almaktadır (MEB, 2018: 8). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kazandırılması amaçlanan 27 adet temel beceri vardır. Bunlar; araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılamadır. Özel amaçlarda becerilerin ifadesi yer almaktadır ve Türkiye Yeterlilik Çerçevesi ile uyumludur (MEB, 2018: 9).

Programların hepsinde ortak olarak giriş bölümünde yer alan değerler kısmında 10 adet ortak değer bulunmaktadır. Bunlar; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sabır, sevgi, yardımseverlik, sorumluluk ve vatanseverliktir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bu değerlere ek olarak aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, eşitlik, özgürlük ve tasarruf yer almaktadır (MEB, 2018: 9). Programda değerler ayrı olarak ele alınmamış, kazanımlar ile bütünleştirilmiştir. Programın uygulanması sırasında dikkat edilecek hususlar bölümünde değer ve becerilerin hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile ele alınması ve bunun için uygun kazanımlar ile bütünleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken hususlarda kavram

öğretimi, disiplinler arası yaklaşım kullanımı, temel ilkeler, yansıtıcı düşünme, dijital vatandaşlık ve tarih konularına yer verilmiştir (MEB, 2018: 10). Programın yapısı başlığı altında yer alan öğrenme alanları 7 adettir. Bunlar; birey ve toplum, kültür ve miras, insan, yerler ve çevreler, bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılardır. Öğrenme alanları disiplinler arası bir yapıdır. Programın içeriği bu alanlara göre düzenlenmiştir. Fakat 2018 programında üniteler belirlenmemiştir (Keskin, 2020). Kazanım ve açıklamalar bölümünde her sınıf için öğrenme alanları altındaki kazanımlara ve bu kazanımların açıklamalarına yer verilmiştir. 4. sınıf için 33, 5. sınıf için 33, 6. sınıf için 34, 7. sınıf için 31 kazanım programda yer almaktadır (MEB, 2018).

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı ve İlkokuldaki Önemi

Türkiye’de aktif, sorumluluklarının bilincinde olan, üretken, iyi, saygılı ve vatansever vatandaşlar yetiştirmenin yolu sosyal bilgilerden geçmektedir (Safran, 2015). Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin, edindikleri bilgileri günlük hayatlarıyla bütünleştirmeleri sağlanarak toplumun birer parçası olduklarını kavramaları amaçlanmaktadır. Toplumda var oldukları, değerli oldukları, sosyal birer birey oldukları kavratılmalıdır. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere yaşadıkları topluma uyum sağlamaları öğretilmelidir. Bu uyumu öğrenen bireyin sosyal bir varlık olduğunu anlaması daha kolay olabilir. Ayrıca sosyal bilgiler ile temel beceriler kazandırılarak yaşadıkları toplumların yapısına uygun olarak yetişmeleri sağlanmalıdır (Deveci, 2018).

Sosyal bilgiler dersi ilkokul dördüncü sınıftan itibaren okutulmaya başlanmaktadır. İlkokul düzeyinde temel olarak milli bilince sahip, duyarlı, iyi vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin temelini atmak için ilkokul birinci, ikinci, üçüncü sınıfta hayat bilgisi dersi yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersinde aktif katılım sağlayan, üreten, elindeki bilgiyi doğru kullanan, milletinin tarihini bilen, kültürünü ve değerlerini yaşatıp, gelecek nesillere aktaran ve ülkesindeki kurumlar hakkında bilgi sahibi olan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin eğitimi coğrafi bölgelerde farklılıklar gösterse de evrensel olarak dersin amacı millete ve devletine sadık bireyler yetiştirmektir (Kılınç, 2019). Gelişen dünya ile sorgulayan, araştıran, üreten bireyler yetiştirmek için proje tabanlı eğitime yönelme olmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda 7 öğrenme alanı yer almaktadır. Bunlar; birey ve toplum, kültür ve miras, bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılardır. Bu öğrenme alanlarını geliştirmek ve en iyi şekilde öğretmek için; tarih, coğrafya, antropoloji, ekonomi,

psikoloji, sosyoloji, hukuk, felsefe ve daha birçok konu bütünleştirilip anlatılmalı, disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmelidir (MEB, 2018: 10). Kendine güvenen, eleştirel düşünebilen, sosyal, uyumlu, saygılı, aktif, yaratıcı, işbirlikçi, sorgulayan, araştıran, dürüst ve değerlerine bağlı iyi vatandaşlar yetiştirmek ve bireylerin üst düzey becerilerini geliştirmek için sosyal bilgilerin ilkökul düzeyinde bir ders olarak okutulmasının önemli olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinin önemi hedeflerinden de anlaşılmaktadır. Kısaca sosyal bilgiler dersi hayatın kendisi olmasından ve insanı temel almasından dolayı ilkökul düzeyinde okutulması gereken önemli bir derstir.

Öğretim programlarının giriş bölümünde yer alan genel amaçlar bölümü 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Milli Eğitimin Genel Amaçları ve Milli Eğitimin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018). Eğitim öğretimin tüm kademelerinde gerçekleştirilen eğitim birbirini tamamlayarak 4 adet genel amaca ulaşmaya çalışmaktadır. Amaçlar:

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek.
2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak.
3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkökulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak.
4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkökulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri

kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak (MEB, 2018: 3).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 18 adet özel amaç yer almaktadır. Özel amaçlar 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda olan Millî Eğitimin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak hazırlanmıştır (MEB, 2018: 8).

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algulamaları,

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması.

Özel amaçlar incelendiğinde detaylı bir biçimde hazırlandığı ve sosyal bilgilerin yapısına uygun amaçlara yer verildiği görülmektedir.

2.1.3. Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar

Çocuklar eğitim ortamlarında sadece okuldaki yaşantılarından ibaret değildirler. Okul dışındaki yaşanmışlıklarını da beraberinde getirmektedirler. Bu yüzden okul dışındaki hayatı eğitimden ayrı tutmak mümkün değildir. Sosyal bilgiler dersi okul ve yaşamı bütünleştirmeyi amaçlayan bir derstir. Öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkarak olgusal bilgilere odaklanmaktadır.

Aktif katılım için öğrencilerin dikkatini çekecek yeni yöntem ve tekniklerin sınıf ortamına girmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri geleneksel anlatım yönteminden uzaklaşıp, farklı yöntem ve tekniklere yönelmelidirler. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yapılan değişiklik ile tek bir yöntem ve teknik yerine öğrencinin süreç içerisinde aktif olarak değerlendirilmesi sağlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde soyut olanı

somutlaştırmak ve içeriğindeki farklı disiplinlere uygun yöntem ve teknikler benimsemek gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından öyküler en çok kullanılan türlerden biridir (Kaymakçı, 2013).

Özcan (2019) yaptığı araştırma sonucunda dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin aktif öğrenme ile öğretiminde öğrencilerin derse daha fazla katıldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın (2014) yaptıkları araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencileri aktif olarak sürece dâhil eden yöntem ve tekniklerin kullanımının öğrencilerin derse karşı olan tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bingöl (2015) yaptığı araştırma dördüncü sınıf öğrencilerinin ile sosyal bilgiler dersine derse aktif katılımları sonucunda kalıcılık düzeyleri üzerinde olumlu bir etki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.4. Değer Kavramı

Değerler insanın yaşamında, davranışlarında, duygularında, kişiliğinde etkili olan öğelerdir. Keskin (2009) değeri, “bireyin, kendisine ve çevresine huzur dolu ortam sağlayan duyuşsal düşünceleri” olarak tanımlamıştır. Bireylerin bütün halinde hareket edebilmesi için toplumun ortak olarak kabul ettiği değerlerin toplumsal yaşama katkı verici özelliğinin olması gerekmektedir. Değer, insan yaşamı içinde etkileşimlerin somut soyut ürünüdür (Gündüz, 2018). Temur ve Yuvacı (2014)’ya göre değer, toplumun kabul ettiği, bireyin kendini tanıma ve içinde var olduğu topluluğa uyum sağlamasında yapması veya yapmaması gereken kurallar içerisinde iyi insan özelliklerini barındırmasıdır. Aktepe ve Yel (2009)’e göre değer, hayatımıza bakış açımızı ve hedeflerimizi belirleyen, kararlarımızı etkileyen, inançlarımızı yansıtan ve ilkelerimizi oluşturan tercihlerdir. Taşdemir (2009)’e göre değer, bireyin hayatını etkileyen ve önem verilen düşüncedir. Akbaba Altun (2003) değeri, yapılan davranışlar için rehber olarak tanımlamıştır.

Değerlerle ilgili birçok tanım yapılmış, farklı fikirler ortaya çıkmıştır. Değer kavramı ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, değer özellikleri şu şekilde sıralanabilir. Değer (Kaya, 2013; Akbaba Altun, 2003; Doğanay, 2015; Erdem, 2003; Karabulut, 2020; Kılınç, 2019; Yel ve Aladağ, 2014; Keskin, 2009; Uysal, 2003; Temur ve Yuvacı, 2014; Ulusoy ve Arslan, 2016):

- Davranış rehberidir.
- Kişinin yaşamını şekillendirir.
- Kabul görececek davranışları belirler.
- Birleştiricidir. Ortak hareket etmeyi sağlar.
- Sosyo-kültürel öğelere anlam katar, kültürden bağımsız ele alınamaz.
- Nesilden nesille aktarılır.
- Davranışları açıklamada temel ögedir.

2.1.5. Değer Eğitimi

Birey edindiği tecrübeler ve aldığı eğitimler ile değerlere sahip olur. Değer eğitimi ilk olarak ailede sonrasında okuldaki eğitim ile gerçekleşmektedir. Ailede başlayan değer eğitimi ile aileye düşen görev, çocuklarına neyin doğru neyin yanlış olduğunu öğretmektir. Çocuk aileden öğrendiği değerleri okulda eyleme dönüştürme fırsatı bulabilmektedir. Ayrıca her birey farklı olduğu için uyum sağlama, kabul görme ve iyi insan olma özelliklerini deneyimleyerek öğrenme fırsatı bulabilmektedir. Değerler sonradan öğrenilebilir ve zamanla değişimlere uğrayabilirler. Eğitim sisteminde değerlerin içselleştirilmesi dersler ile mümkündür. Sosyal bilgiler dersi de bu derslerden biridir. Gündüz (2018)'e göre değer, insanlığın pusulasıdır. Bireylere bu pusulanın kullanımını öğretmek eğitim sistemine ve aileye düşmektedir.

Dılmaç (2012)'a göre değer eğitiminin amacına ulaşabilmesi için:

1. Bireysel değer sistemlerinin aydınlanmasında öğrencilere yardım amaçlı birden fazla strateji ve materyalin geliştirilmesi,
2. Yeni fikir ve materyalleri etkili bir biçimde kullanmaları için tecrübeli eğitimcilerin ilgi göstermesi,
3. Değer kavramının oluşturulması için çeşitli teorilerin geliştirilmesi,
4. Farklı konularda değerlerle ilgili biyografilerin derlenmesi,
5. Değer eğitiminde diğerine nasıl daha iyi hizmet edeceğini öğrenmek için insanlarla birlikteliğin sağlanması,

6. Değer eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında birçok insana bilgi verilmesi (Northwiev Public Schools, Grand Rapids, Mi, 1970'ten aktaran Dilmaç, 2012).
7. Eğitimcinin rolünü gereğince yerine getirebilmesi önerilmektedir (Goldbecker, 1976'dan aktaran Dilmaç, 2012).

Okullar değer eğitimi ile iyi insan ve devlet için iyi birer vatandaş olan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Toplumun değerlerinden yoksun olan bir kişinin topluma tehdit unsuru olması olası görülen bir durumdur. Akbaş (2008)'a göre okulların hedeflerinde vatansız, saygılı, dürüst ve adil bireyler yetiştirmek vardır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi doğru bir değer eğitimi ile mümkündür. Gelişen ve değişen dünyamızda çocuklarımızın dikkatini toplamak daha zor olabilmektedir. Çocukların dikkatini, ilgisini çekmek ve eğitimi günlük hayat ile birleştirmek değer eğitimi için faydalı olabilir. Ayrıca günümüz çocukları harekete daha düşkün olabilmektedir. Değer eğitiminde onları aktif kılmak eğitimin verimliliğini arttırabilir. Çocuklara değer eğitimi bir anda yüklenmemelidir. Zamanla ve aralara dağıtarak, disiplinler arası bir yaklaşım kullanılarak yapılabilir. Eğer öğrenci eğitim sürecinde kendinde bir şeyler bulursa ve sürece aktif katılım sağlarsa öğrenme daha kalıcı ve etkili olabilmektedir. Özleşmiş (2019)'e göre değer eğitimi, birey ve toplumun ayrı ayrı gelişimi değil, ikisinin bütün olarak gelişimidir. Okullar öğrencilere değer eğitimi ile nelerin önemli olduğu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder (Akbaş, 2008).

Değer eğitimi ile bireyin kişiliği geliştirilmeye çalışılmakta ve bireyin en iyi olana ulaşması sağlanmaktadır. Burada asıl amaç toplumu kötü olandan korumaktır. İnsan olaylar karşısında nasıl tepki vereceğini, topluma nasıl uyum sağlayacağını ve toplum içinde nasıl davranacağını doğuştan öğrenerek dünyaya gelmemektedir. Zaman içerisinde gözlemleri ile insanlardan öğrenmektedir. Değer eğitimi bireylerin doğru olana yönelik yorum yapmalarını ve harekete dönüştürmelerini sağlamaktadır (Akbaş, 2008).

2.1.5.1. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler hayatımızın her anında yer bulmuş bir olgudur. Değerlerin tanımında olduğu gibi sınıflandırılmasında da birçok sınıflandırma olmuştur. Değerleri sınıflandıran araştırmacılar arasından en çok Nelson, Rokeach, Spranger ve Shwartz'ın sınıflandırmaları kabul görmüştür (Yazıcı, 2006).

2.1.5.1.1. Spranger 'in Değer Sınıflandırması

Değerlerle ilgili ilk çalışma yapan araştırmacılardan biri olan Spranger değerleri 6 grup olarak sınıflandırmıştır (Spranger, 1928'den aktaran Akbaş, 2004).

- **Bilimsel Değer:** Gerçekliği, bilimsel düşüncüyü, akıl yürütmeye önem verir. Bu değeri kazanmış birey entelektüel, eleştirci, akılcı bir kişiliğe sahiptir.
- **Ekonomik Değer:** Faydalı, pratik ve kullanışlı olana önem verir. Hayatta ekonomik değerleri önemli görür.
- **Estetik Değer:** Ahenk, simetri ve şekle önem verir. Sanatı toplumlar için bir zorunluluk olarak görür.
- **Sosyal Değer:** Başkalarına yardım etme ve onları sevmeye önemlidir. Bencil olmama esastır. Kişiler arası ilişkilere önem verir.
- **Politik Değer:** Kişisel güç, şöhret, etki her şeyin üzerindedir. Liderlik, olgunluk değerlerini kapsar.
- **Dini Değer:** Evreni bütün olarak görür ve kendisini o bütüne adar. Dünyevi hazlardan vazgeçer.

2.1.5.1.2. Rokeach'ın Değer Sınıflandırması

Diğer bir araştırmacı Rokeach değerleri “amaç değerler ve araç değerler” olmak üzere iki grupta sınıflandırmıştır (Rokeach, 1973' ten aktaran Yiğittir, 2012). Her grupta 18 adet değer bulunmaktadır.

- **Amaç Değerler:** Aile güvenliği, barış içinde bir dünya, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, olgun sevgi, başarılı olmak, ulusal güvenlik, güzellikler dünyası, mutluluk, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, özgürlük, gerçek dostluk, rahat bir yaşam, sosyal kabul ve zevk.
- **Araç Değerler:** Bağışlayıcı olmak, cesaretli olmak, entelektüel olmak, geniş görüşlü olmak, bağımsız olmak, hırslı olmak, itaatkâr olmak, kendini kontrol etme, kibar olmak, temiz olmak, muktedir olmak, mantıklı olmak, neşeli olmak, sevecen olmak, dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak, yardımsever olmak, hayal gücü kuvvetli olmak.

Tablo 2.1. Rokeach'ın değer sınıflaması

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile Güvenliği	Bağışlayıcı
Zevk	Cesaretli
Bilgelik	Bağımsız Olma
İç Huzur	Dürüst
Dini Olgunluk	Hırslı
Mutluluk	İtaatkâr
Olgun Sevgi	Entelektüel
Başarılı Olmak	Geniş Görüşlü
Ulusal Güvenlik	Neşeli
Gerçek Dostluk	Mantıklı
Özgürlük	Kendine Hâkim
Sosyal Kabul	Sevecen
Güzellikler Dünyası	Sorumluluk Sahibi
Kendine Saygı	Yaratıcı Olma
Rahat Bir Yaşam	Yardıms sever
Heyecan Verici Bir Yaşam	Temiz
Eşitlik	Kibar
Barış İçinde Bir Dünya	Kendini Kontrol Eden

Kaynak: Akbaş, O. (2004).

2.1.5.1.3. Schwartz'ın Değer Sınıflandırması

Değer sınıflandırması yapan Schwartz, değerleri 10 temel değer grubu olarak sınıflamıştır. Bu sınıflama; güç, başarı, uyarılım, öz yönelim, hazcılık, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma, geleneksellik ve güvenlidir (Schwartz, 2006'dan aktaran Keskin, 2016).

2.1.5.1.4. Evin ve Kafadar 'ın Değer Sınıflandırması

Evin ve Kafadar (2004) değerleri ulusal ve evrensel değer olmak üzere iki grupta sınıflandırmıştır.

- **Ulusal Değerler:** Millet, vatan, devlet, ordu, dil, gelenek ve görenekler, kahramanlık, cumhuriyet, ulusal simgeler.

- **Evrensel Değerler:** Sanat, sevgi, barış, çevre duyarlılığı, bilim ve bilimsel düşünce, eşitlik, uygarlık, demokrasi, insan hak ve özgürlükleri.

Tablo 2.2. Evin ve Kafadar 'ın değer sınıflaması

Ulusal Değerler	Evrensel Değerler
Millet	Sanat
Vatan	Sevgi
Ordu	Barış
Devlet	Çevre duyarlılığı
Dil	Bilim ve bilimsel düşünce
Gelenek ve görenekler	Eşitlik
Kahramanlık	Uygarlık
Cumhuriyet	Demokrasi
Ulusal simgeler	İnsan hak ve özgürlükleri

Kaynak: Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004).

2.1.5.1.5. Rogers'ın Değer Sınıflandırması

Rogers değerleri üç grupta sınıflandırmıştır (Keskin, 2016).

- **Faal Değerler:** Bireyin bir nesneyi diğerine tercih etmesine olanak sağlayan değerlerdir.
- **Tasarlanan Değerler:** Temsili bir nesne, ideal veya iyi olan için kişinin tercihi.
- **Objektif Değerler:** Tasarlanmadan gerçekte var olsa bile istenilir olması, objektif olarak arzu edilen değerlerdir.

2.1.5.1.6. Nelson'un Değer Sınıflandırması

Nelson değerleri üç grup olarak sınıflandırmıştır (Michaelis ve Garcia, 1988'den aktaran Kaliyeva, 2015).

- **Bireysel Değerler:** Seçim yapma, hobiler, satın aldığımız ürünler ve diğer kişisel tercihlerimizde etkili olan değerlerdir.

- **Grup Değerleri:** Belli grubun üyeleri tarafından benimsenen ve uygulanan değerlerdir.
- **Sosyal Değerler:** Kişinin toplum içinde varlığını sürdürebilmesini sağlayan adalet, saygı, eşitlik, farklılık gibi değerlerdir.

2.1.5.2. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitiminde kullanılan birden fazla yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar birbirinden bağımsız yaklaşımlar değildir. Değer eğitiminde en çok kullanılan yaklaşımlar şu şekildedir (Yazar ve Tatal, 2020):

- Değer telkini,
- Davranış değiştirme,
- Değer belirginleştirme,
- Değer analizi,
- Eylem öğrenme,
- Ahlaki muhakeme

Bu yaklaşımların yanında değer eğitiminde örtük program da önemli bir yere sahiptir (Dilmaç ve Izgar, 2020).

2.1.5.2.1. Değer Telkini (Değer Aşılama)

Bu yaklaşım değer eğitiminde en sık kullanılan yaklaşımdır. Geleneksel bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Öğretmen merkezli olması, kalabalık sınıflarda kullanıma müsait olması, kullanımının kolay olması ve az zaman almasından dolayı en sık kullanılan yaklaşımdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Öğretmenler tarafından öğrencilere tekrar ettirme yoluyla neyi öğrenmeleri gerektiğini belirten yaklaşımdır (Akyüz, 2021). Bu yaklaşım öğrencilerin tek başlarına bir şeyler öğrenemeyeceğini düşünür ve yetişkinlerin doğru kabul ettiği değerlerin öğrencilere aşılmasını gerektiğini savunur (Kurtde de Fidan, 2016). Superka, telkin yaklaşımını için sistematik bir öğretim modeli geliştirmiştir. Modelin basamakları:

- Telkin yaklaşımına uygun olacak değerleri belirleme
- Değer düzeylerini belirleme

- Davranışsal hedefleri belirleme
- Uygun yöntemleri seçme
- Yöntemleri uygulama
- Sonuçları değerlendirme (Whitney,1986'dan aktaran Ulusoy ve Dilmaç, 2020).

2.1.5.2.2. Davranış Değiştirme

Bu yaklaşım insanların davranışlarında var olan uyumsuzlukları değiştirmek için kullanılmaktadır. İstenen değerlere uygun bir davranış göstermesi için bireylere amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, yöntem seçme, yöntemi uygulama ve değerlendirme, tekrar olarak beş adımdan oluşan süreç uygulanır (Sarı, 2007).

2.1.5.2.3. Değer Belirginleştirme (Değer Açıklama)

Yaklaşımın temeli öğrencilerin hayatlarında nelerin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Bu yaklaşım telkin yaklaşımının aksine öğrencileri merkeze almayı amaçlamaktadır. Yaklaşımın asıl amacı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini fark etmelerini ve bu süreçte merkezde yer almalarını sağlamaktır. Değer belirginleştirme yaklaşımı öğretmene farklı öğretim yöntemleri sunmaktadır. Bunlar; grup tartışması, rol yapma, örnek olay, şarkı, oyunlar ve röportajlar gibi farklı teknikler kullanılabilir (Kupchenko ve Parsons, 1987'den aktaran Gümüş, 2016). Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, çocukların içselleştirdikleri değerlerin bilincinde olmasına ve değerlere yönelik farkındalıklarını artırmaya yardımcı olan bir yaklaşımdır (Karabulut, 2020). Değer belirginleştirme yaklaşımı uygulanırken yapılmaması gerekenler:

- Öğrencilerin değerleri eleştirilmemeli ve öğretmenler kendi değerlerini belirtmemelidir.
- Öğrencilere cevap vermeleri için baskı yapılmamalıdır.
- Tartışmalar gereğinden uzun tutulmamalıdır.
- Grup için uygun olan soru, bireysel sorulmamalıdır.
- Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin her biri, değer belirginleştirmede kullanılmamalıdır (Oliner 1976'dan aktaran Doğanay, 2015).

2.1.5.2.4. Değer Analizi (Değer Çözümleme)

Bu yaklaşımda önemli görülen rasyonel olmak ve akıl yürütebilmektir. Yaklaşım asıl olarak, öğrencilerin değer problemlerinde mantıkları, araştırma kapsamaları ve problem çözme becerileri ile değer eğitiminde karşılaştıkları problemleri çözmelerini amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda üst düzey bilişsel süreçler kullanılmaktadır. Akıl yürütmeye dayalı bir yöntem izlemektedir. Kurtdede Fidan (2016) değer analizi yaklaşımının basamaklarını şu şekilde açıklamıştır:

- Sorunu tanımlama
- Bilgi edinme
- Alternatif belirleme
- Değerlendirme
- Karara varma

Welton ve Mallan, (1999) bu süreci daha farklı bir şekilde belirlemiştir:

- Değer sorunu belirleme
- Sorunu açığa kavuşturma
- Sorunla ilgili bilgi ve kanıt toplama
- Kanıt ve bilgilerin doğruluğunu değerlendirme
- Olası çözüm yolları belirleme
- Çözüm yollarını değerlendirme
- Seçenekler arasından birini seçme
- Seçilen doğrultusunda eylemde bulunma (aktaran Doğanay, 2015).

Bu yaklaşımda akıl yürütme, düşünme, duygular yerine mantık ile hareket etme vardır ve öğrenciler yetişkinlerin yönlendirmeleri ile değil kendi seçtikleri değerleri öğrenmektedirler.

2.1.5.2.5. Eylem Öğrenme

Bu yaklaşım Dewey'in "eğitim deneyime dayalı olmalıdır" düşüncesinden doğmuştur. Bu yaklaşım değerler eğitiminde soyut yerine somuta odaklanmıştır. Bireyin içselleştirdiği değerleri davranışları ile de ortaya koymasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımının

mantığı, öğrencilerin kazandıkları değerleri ifade edebilmeleri için bireysel ve sosyal durumlarda doğrudan harekete geçme yeteneklerini geliştirmektir (Dilmaç ve Izgar, 2020). Deneyimlere ve davranışa dönüştürmeye yönelik bir yaklaşım olduğu için yaparak-yaşayarak öğrenme bu yaklaşımda önemli bir yer edinmektedir.

2.1.5.2.6. Ahlaki Muhakeme (Ahlaki İkilem Tartışması)

“Ahlak gelişimi bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması, toplumun gelenek ve göreneklerini benimsemesi ve toplum içinde nasıl davranması gerektiğini bilmesidir. Ahlaki gelişimde ilk olarak Piaget araştırmalar yapmış ardından Kohlberg araştırmalarını bir adım öteye taşımıştır. Bu yaklaşımda öğrencilere gerçek bir hikâye veya hayali bir hikâye verilir. Bu hikâyelerde ahlak açısından hangi yola gitmeye karar verememiş kişiler anlatılır. Öğrencilerin bu ikilemleri nasıl değerlendirdikleri ve hangi yola gidilmesi gerektiğini tartışmaları istenir. Öğrencilerin verdikleri kararlardan çok bu kararlara varırken gittikleri yol, düşünceleri, tartışma sırasında konuştukları önemlidir (Gümüş, 2016).” Bu yaklaşımda değerleri derinlemesine incelemek, toplumsal iletişimi sağlamak, akıl yürütmek, sorumluluk sahibi olmak ve demokratik bir toplumda yaşamak temeldedir. Ahlak muhakemesi yaklaşımında düşünmek ve muhakeme yapabilme gücünü kazanmak önemlidir. Hikâyelerin sonunda öğrencilerin ahlaki ikilemle ilgili düşünceleri alınır. Bu yaklaşımda önemli olan öğrencilerin süreçte akıl yürütmeleri ve seçtikleri sonucun nedenini açıklayabilmeleridir (Aktepe, 2010).

Kohlberg, ikilem durumları ve bu durumlara ait sorular kullanarak, ahlaki gelişim basamaklarını oluşturmuştur (Kohlberg, 1975’ten aktaran Uzunkol, 2014).

Bu basamaklar şunlardır;

1. Gelenek öncesi düzey

- a) İtaat ve ceza (4-6)
- b) Bireysel çıkarıya dayalı alışveriş (6-9)

2. Geleneksel düzey

- a) Kişilerarası iyi ilişkiler (iyi çocuk eğilimi) (10-15)
- b) Kanun ve düzen (15-18)

3. Gelenek sonrası düzey

- a) Sosyal anlaşma (18-20)
- b) Evrenselleşme eğilimi (20-...)

Fenton hikâyelerdeki, ahlaki ikilemin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini söylemiştir:

- Ahlaki ikilem sosyal bilgiler dersi ile ilgili olmalıdır
- Olabildiğince basit bir ikilem tercih edilmelidir.
- İkilem açık uçlu olmalıdır.
- Öğrenci düzeylerine uygun ahlaki ikilemler hazırlanmalıdır.
- Akıl yürütmeye odaklanılmalıdır (aktaran Doğanay, 2015).

Bu yaklaşımda asıl amaçlanan öğrencilere hayatlarında karşılıklarına çıkacak ahlaki ikilemlerle karşılaştırmak ve kendilerine ahlaki ilkeler edinmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşımda çözüm değil, çözüme ulaşılan yol önemlidir (Akbaş, 2008).

2.1.5.2.7. Örtük Program (Değerler Eğitiminde Gizilgüç)

Örtük program sınıf ve okul ortamında öğrenme süreçlerinin bir parçası olan, çoğu zaman farkına varılmayan veya istenilerek verilmeyen bilgi, değer, inanç ve tutumları içermektedir (Sarı, 2007). Örtük program içeriği oldukça geniş bir kavramdır. Öğretmen davranışları, okul çevresi, yönetici tutumları, öğretmen inançları, kültürel çevre gibi etkenler bulunmaktadır. Bu programın en büyük özelliği yazılı olmamasıdır. Okullarda yazılı programlar bulunmaktadır. Öğretmenler bu programlardan yola çıkarak bir öğrenme süreci tasarlamaktadır. Fakat öğrencilerin okul dışında da bir sosyal hayatı bulunmaktadır. Örtük programda bireyin farkında olmadan kazandığı fakat eyleme dönüştürmediği gizli öğrenmeleri vardır. Bu programda öğrenciler resmi programlar dışında gizli öğrenmeler edinirler. Bu süreçte olumlu kazanımların yanında olumsuz kazanımlar da edinilebilir (Aktepe, Tahiroğlu ve Sargin, 2014). Bu programda eğitimcinin davranışları, inançları, öğrencilere kazandırmak istedikleri oldukça önemlidir. Yazılı olmayan ama yazılı programdan özellikle değerler eğitiminde daha etkili olan örtük programın etkisinin, okulda yöneticiler ve tüm eğitimcilerin bu sürecin bilincinde olması ve buna göre davranış göstermesi gerekir (Ulusoy ve Dilmaç, 2020).

2.1.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi ve Önemi

İlkokul programlarında hemen hemen tüm derslerde değer eğitimine yer verilmektedir. Fakat temel insani ve toplumsal değerlerin kazandırılması ilkokulda özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. (Kurtdede Fidan, 2016). İlkokulda öğrencilerin hayata hazırlanması ve programda yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılması görevini 1-2-3. sınıflarda hayat bilgisi dersi, 4. sınıfta sosyal bilgiler dersi üstlenmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sabır, sevgi, yardımseverlik, sorumluluk, vatanseverlik, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, eşitlik, özgürlük ve tasarruf değerlerine yer verilmiştir (MEB, 2018: 9).

Tablo 2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerler

1. Adalet	7. Dayanışma	13. Saygı
2. Aile Birliğine Önem	8. Duyarlılık	14. Sevgi
3. Bağımsızlık	9. Dürüstlük	15. Sorumluluk
4. Barış	10. Estetik	16. Tasarruf
5. Bilimsellik	11. Eşitlik	17. Vatanseverlik
6. Çalışkanlık	12. Özgürlük	18. Yardımseverlik

Kaynak: MEB (2018).

Doğanay (2015) sosyal bilgiler öğretiminin etkili olması için değer eğitiminin temel alınması gerektiğini düşünmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin tamamına yayılmalı, eyleme dönüştürülmesi sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler hayatın kendisi olan bir derstir. Sosyal bilgilerin bu özelliğinden dolayı konuları günlük hayat ile ilişkilidir. Bu özelliği de değer eğitimi açısından bir avantajdır. Ayrıca tarih konularını da içinde barındırmasından dolayı bu araştırmanın ana değeri olan vatanseverlik değerinin kazandırılması için ilkokul düzeyinde en uygun ders niteliğindedir.

Sosyal bilgiler dersi değerlerin kazandırılmasında bazı kolaylıklar sağlamaktadır. Çünkü:

1. Sınıf ortamları günlük hayatta özgürlük, eşitlik, sorumluluk, insana değer verme, bağımsızlık gibi değerlere vurgu yapar.
2. Tarih ve ülke ile ilgili konular yer alır, öğrencilere bu konularda çaba harcamaları için esin kaynağı olur.

3. Önem verilen günler ile ilgili yapılan kutlamalar, değerlere katkı sağlar.
4. Anayasa, hukuk, adalet sistemi konuları da değerler açısından önemli görülen konulardır.
5. Konuların içeriğinde bulunan biyografiler milletlerin genel değerleri ile ilgili şeyler kazandırır.
6. Topumlarda yer edinmiş ama değerlerle ilgisi olmayan konular hakkında farkındalığın oluşmasına yardım eder.
7. Farklı toplumlar hakkındaki konular, değerler arasındaki farkları görmek açısından önemlidir (Parker, 2001'den aktaran Kan, 2010).

“Akbaş (2008)’a göre sosyal bilgiler dersi toplumun değerlerinin kazandırılmasında etkisi olan bir derstir. Sosyal bilgiler dersi ile birey uyum sağlama, iş birliği, problem çözme becerilerini geliştirebilir, öğrenci öğrendiği bilgileri eyleme dönüştürme imkânı bulur.” “Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi dersidir. Tarihsel içeriği, farklı kültürleri ve hayatın kendisini anlatmasından dolayı iyi değerlerin verilmesi açısından önemli bir derstir. Ayrıca birden fazla disiplini içeriğinde bulundurması da değer eğitimi açısından bir zenginlik olarak sayılabilir (Kan, 2010).” Ayrıca ilkökul çocukları için hikâyeler, masallar, animasyonlar da değer eğitiminde etkisi olan öğelerdir. Sosyal bilgiler dersinde kullanıma ve sınıf koşullarına uygun materyaller ile desteklenmeli, öğrenciler mümkün olduğunca sürece dâhil edilmelidir. Değer eğitiminin amaçlarına ulaşmasında aile, okul ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak değer eğitiminde, öğrenciler ile sınıfta beraber zaman geçiren öğretmenlere daha önemli bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere değerleri kazandırabilmesi için öncelikle kendisinin bu değerleri kazanmış olması ve davranışa dönüştürmesi gerekmektedir.

Değerlerin öğrenilmesi sürecinde öğretmen:

- Model olmalı.
- Duyarlı olmalı.
- Sınıfta ortak bir doku oluşturmalı.
- Her bir öğrenciye sorumluluk vermeli, ahlaki gelişimlerine katkı sağlanmalı.
- Ahlaki disipline sahip olmalı.
- Öğretmen, cesaretlendirerek ya da cezalandırarak değerleri empoze etmeli.

- Öğrencilere karar verme imkânı tanınmalı.
- Paylaşma fırsatı verilmeli.
- Ortaklaşa çalışmaya teşvik edilmeli (Dilmaç, 2012 ve Lickona, 1997'den aktaran Kurtdede Fidan, 2016).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekmek için araç-gereçler kullanılmalıdır. Öğretmenler tarafından geliştirilmiş, öğrenci düzeyine uygun materyaller, filmler, belgeseller, animasyonlar, görseller, atasözleri, masallar, hikâyeler, güncel olaylar, karikatürler, kuklalar, geziler ve şiir gibi birçok kaynaktan faydalanılabilir (Kurtdede Fidan, 2016). Öğretmenlerin, ders esnasında kullandığı yöntem ve teknikler, değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesini kolaylaştırabilir. Değer eğitimi gerçekleştirilirken: Tartışma temelli yaklaşım ve öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri ile drama, proje çalışması, uygulamalı aktiviteler, işbirlikçi öğrenme, grup çalışması, öğrenciler tarafından yönetilen araştırmalar, eğitimsel oyunlar ve konu günleri en çok kullanılacak yöntem-teknikler olarak sıralanabilir (Halstead, 1996'dan aktaran Yazıcı, 2006).

Boz (2022) “Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Değer Eğitimi Konulu Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretimi alanında değer eğitimi konulu yüksek lisans tezlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Boz'un çalışması incelendiğinde “sosyal bilgiler öğretimi alanında değer eğitimi konulu yüksek lisans tezlerinde hangi değerler çalışılmıştır ve yıllara göre dağılımı nasıldır? Alt problemi için 87 tez incelemiştir. Veriler incelendiğinde en fazla (n=58) ele alınan değerlerin tüm değerler olduğu görülmektedir. Bu veriden yola çıkarak, tezlerde çoğunlukla değerlerin bütün olarak ele alındığı sonucuna ulaşılmaktadır. Daha sonra en çok ele alınan değer ise saygı değeri (n=11), ardından sorumluluk değeri (n=9), vatanseverlik değeri (n=7) ve duyarlılık değeri (n=7) olduğu görülmektedir. En az ele alınan değerler ise bağımsızlık değeri (n=1) ve barış değeri (n=1) olarak bulunmuştur. Ayrıca özgürlük, tasarruf, aile birliğine önem verme ve eşitlik değerleri de tezlerde ele alınmayan değerlerdir. Veriler incelendiğinde, değerlerin en fazla ele alındığı yılın (n=33) 2019 yılı olduğu, 2017 yılının (n=19) ise değerlerin en çok ele alındığı ikinci yıl olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin en az ele alındığı yıl ise (n=1) 2006 yılıdır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler alanında çalışılmış olan değer konulu yüksek lisans tezlerinin çoğunlukla tüm değerleri birlikte ele aldığı, en çok kullanılan araştırma yönteminin nicel yöntem olduğu, örneklem büyüklüğünün 0-100 kişi arası olduğu

tespit edilmiştir. Ayrıca anket veri toplama aracının ilk sırada yer aldığı ve en fazla tezin 2019 yılında, en az tezin ise 2006 yılında yazıldığı tespit edilmiştir.

2.1.7. Vatanseverlik Değeri

Vatanseverlik değeri öğretim programlarında yer alan on kök değerden birisidir. Elban (2015)'a göre milli eğitimlerin öncelikli amaçları içinde vatanseverlik değerini kazandırmak yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersinin içeriği ve amaçları incelendiğinde vatanseverlik değerinin kazandırılması ve vatansever bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Vatanseverlik kavramının tanımı konusunda farklı görüşler yer almaktadır. “TDK (2018) vatanseverlik kavramını “doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmek” olarak, Elban (2015) vatanseverliği, “insanın bir sevgi ile doğduğu ve büyüdüğü ülkesinin maddi, manevi öğelerine karşı hissettiği duygularının davranışlarına yansması” şeklinde tanımlamaktadır.” Elban (2015) vatanseverlik kavramının milli gurur, kimlik, vatan sevgisi ve millet sevgisi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

2.1.8. Dijital Öyküleme

Dijital öyküleme yöntemi temelinde hikâye anlatımının yer aldığı, 21. yüzyılın teknolojik yenilikleri arasında yerini almıştır. Dijital öyküler birden fazla web 2.0 aracı ile oluşturulabilmekte ve ses, resim, müzik, animasyon gibi öğelerin birleşiminden oluşmaktadır. Dijital öyküleme yöntemi geleneksel yöntemden farklı olarak hikâyeyi oluşturma, hikâye ile bütünlük kurma, teknolojiyi kullanma ve şekillendirme imkânı tanımaktadır. Dijital öyküleme yöntemi hikâyelerin görsel ve işitsel öğeler kullanarak dijital ortamda hazırlanması ve sunulmasıdır. Dijital öyküleme yönteminin geleneksel öykülerin, görsel ve işitsel öğelerle birleştirilip eğitim alanında kullanılabilir yapılandırıcı anlayışa uygun bir yöntem olduğu söylenebilir (Göçen, 2014). Yapılandırıcı anlayışta öğrencinin motivasyonunu arttırmak ve dikkatini çekmek için hikâyeler anlatılabilir çünkü hikâye anlatmak; öğrenme, hatırlama ve bilgiyi paylaşmanın yollarından bir tanesidir (Kahraman, 2013: 3). Dijital öyküler, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesi, öğrenmenin kalıcılığını sağlaması, öğretim ortamını zenginleştirilmesi, öğrencinin dikkatini çekmesi gibi olumlu etkilere sahiptir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmekte, teknolojik okur-yazarlık imkânı sunmaktadır. Dijital öykü yönteminin bugünkü eğitim sisteminin ihtiyacı olan, görsel ve işitsel çıktıları

çözümleyip, yorumlayıp anlamlandırarak yeni ürünler ortaya çıkaracak bireylerin yetişmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir (Tunç ve Karadağ, 2013: 314).

2.1.8.1. Dijital Öykü Bileşenleri

Dijital öykülerin etkili hazırlanması ve sunulmasında temel bileşenler vardır. Bu bileşenler birçok araştırmacı tarafından yedi bileşen olarak kabul edilmiştir. Bu araştırmacılardan Lambert (2012) yedi bileşeni aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Tablo 2.4. Dijital öykü bileşenleri

BİLEŞENLER	AÇIKLAMA
1. Bakış Açısı	Öyküde ne anlatıldığı ve yazarın bakış açısını gösterir.
2. Dramatik Soru	İzleyicinin dikkatini çekmek için sorulan ve öykü sonunda açığa kavuşacak sorudur.
3. Duygusal İçerik	Öykünün izleyiciyi etkilemesi ve izleyiciyi öyküye bağlamayan konuların seçilmesi.
4. Ses	Hazırlanan dijital öykünün kişileştirilmesi ve izleyicilerin anlaması için yazarın öyküyü seslendirmesi.
5. Müzik	Öykü anlatıcısının anlatımı haricinde kullanılan, müzik veya başka seslerdir.
6. Ekonomi	Öykünün sade ve öz olmasıdır. Öykü anlatılırken yeterli sayıda içerik kullanmak, gereksiz bilgi yüklememektir.
7. Ritim	Öykünün hızlı veya yavaş ilerlemesidir.

Kaynak: Lambert (2012).

Bileşenlerden bakış açısı, dramatik soru, duygusal içerik ve ekonomi öykünün yazma aşaması bileşenleri; ses, müzik, ritim ise dijital aşama bileşenleridir (Bull ve Kajder, 2004).

Daha sonra Robin (2008) bu bileşenleri genişletmiş ve on bileşen altında tanımlamıştır:

- Öykü amacı
- Bakış açısı
- Dramatik soru

- Duygusal içerik
- Ekonomi
- Ses
- Müzik
- Görüntü kalitesi
- Ritim
- İyi dil kullanımı

2.1.8.2. Dijital Öykü Türleri

Dijital öyküler oluşturulurken kullanılan Web 2.0 araçlarında artış meydana gelmektedir. Bu artış ile dijital öyküleri türüne göre de sınıflandırmak gerekli görülmüştür. Dijital öykü oluşturma süreci öznel bir süreç olduğu için yeni türlerin ortaya çıkması içinde uygun bir zemine sahiptir (Tabak, 2017). Robin (2008) dijital öykü türlerini; kişisel, tarihi olaylarla ilgili, bilgilendirici olarak üç gruba ayırmıştır.

1. *Kişisel Öyküler:* Bireyin hayatındaki önemli olayları konu alan öykülerdir. Kişisel öyküler bireyin yaşadığı çevre, bulunduğu kültür ve bireyin sahip olduğu değerler hakkında bilgi edinmede önemli bir etkiye sahiptir. Küreselleşme, ırkçılık gibi güncel konular hakkındaki tartışmaları kolaylaştırmak için tercih edilebilir. Kişisel öyküler ile öğrenciler kendilerini tanıyabilir, yaratıcılıklarını geliştirebilir, öykülerini başkaları ile paylaşabilirler.
2. *Tarihi Olaylarla İlgili Öyküler:* Bu tür tarihteki olaylar üzerine odaklanmaktadır. Geçmiş anlamak için yardımcı olan dramatik olayları inceleyen öykülerdir (Çıralı, 2014).
3. *Bilgilendirici Öyküler:* Bireylerin kavramlarla ilgili bildiklerini, tasarladıkları dijital öyküler ile ifade ettikleri öykülerdir. Bu öyküler matematik, tıp, fen gibi alanlarda hazırlanır. Bir değer öğretmesinde kullanılabilecek en etkili öykü türüdür. Çünkü özellikle küçük yaş grubu kitle için değerleri somut ifade etmek önemlidir. Dijital öyküler ile görsel ve işitsel olarak zenginleştirilen konular somut hale gelebilmektedir.

2.1.8.3. Dijital Öykü Oluşturma Aşamaları

Dijital öyküler oluşturulurken izlenen süreç alan yazında birçok araştırmacı tarafından farklı ele alınmıştır. Tolisano (2008), dijital öykü oluşturmayı üç aşamada ele almıştır. Birinci aşama dijital öyküye hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada fotoğraf seçilmesi, metnin yazılması gibi adımlar bulunmaktadır. İkinci aşamada dijital öykü oluşturma programları kullanılarak resim, müzik ve seslendirmeler bir araya getirilir. Üçüncü aşamada oluşturulan dijital öykü internete veya bilgisayara yüklenir.

Dijital öyküleme uzmanı Lambert, dijital öykü oluşturma sürecini yedi adımda anlatmıştır. Bunlar; bakış açısını belirleme, duyguları belirleme, anı belirleme, öyküyü görme, öyküyü dinleme, öyküyü birleştirme, öyküyü paylaşmadır (Göçen, 2014). Tablo 2.5'te Arslan (2013), Barrett (2009), Jakes ve Brennan (2005) ve Morra (2013) gibi dijital öykü aşamalarını belirleyen araştırmacıların belirlediği aşamalar gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Araştırmacılar tarafından belirlenen dijital öykü aşamaları

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

Kaynak: Göçen (2014).

Ohler (2013), dijital öykü oluşturmayı beş aşamada ele almıştır. Bunlar; öyküyü planlama, üretim öncesi, üretim, üretim sonrası ve dağıtımdır. Frazel (2010)'e göre dijital öykü oluşturma aşamaları 3 tanedir. Her aşamanın alt basamağı vardır. Birinci aşama hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada ilk önce nasıl bir öykü oluşturmak istendiği belirlenir. Öykünün zaman çizelgesi, senaryosu yazılır. Ardından anlatımı hazırlanır ve son olarak değerlendirme rubriği hazırlanır. Bu aşama tamamlandıktan sonra bir sonraki aşamaya geçilir. İkinci aşama üretim aşamasıdır. Bu aşamada görseller, müzik, metin ve sesler elde edilir. Dijital öykü video formatına getirilir. Ardından akran görüşü alınır ve arşivlenir. Son aşama sunum aşamasıdır. Bu aşamada dijital öykü gösterime çıkar ve internete yüklenir.

2.1.9. Tahmin-Gözlem-Açıklama Stratejisi

TGA yöntemi, öğrencilerin hazırlanan etkinlikteki olayın veya durumun sonucunu tahmin etmelerini, tahminlerini gerekçeleriyle yazmalarını, olayı gözlemlemelerini ve tahminleriyle gözlemleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını açıklamalarını amaçlayan bir yöntemdir (Yaman, 2012:12).

Alan yazında her geçen gün yöntemler birbiriyle bütünleşmiş bir şekilde kullanıldığı için öğrencinin birden fazla duyu organına hitap edilmesi, öğrencilerin kavramları anlamlandırmasında daha etkili olmaktadır (Özmen ve Kenan, 2011). Tahmin-Gözlem-Açıklama stratejisi de öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap ederek, etkinliklerin sonuçlarını tahmin etmelerini, gözlemlemelerini ve tahminleri ile gözlemleri arasındaki çelişkileri açıklamalarını gerektiren yapılandırmacı bir yaklaşımdır (Atasoy, 2002; White ve Gunstone, 1992). TGA yöntemi öğrencilerin düşünebileceği tüm alternatif düşünceleri dikkate alarak uygulandığında tam anlamıyla amacına ulaşabilecek bir tekniktir. Bu teknik ile öğrenciler olayı üç ayrı aşamada ele alabilmekte ve nedenleri ile ele aldıkları için sürece aktif bir katılım göstermektedirler. Öğrenciler sürece aktif katılım sağladığı için ve her aşamayı kendileri yaptığı için süreçte karar verici bir konumda yer almaktadırlar. TGA yöntemi üç aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar:

1. Tahmin: Tahmin aşamasında, öğrencilerden etkinlikte geçen olay hakkında tahmin yapmaları ve tahminlerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenir. Tahmin aşaması öğrencilere seçenekler sunularak yapılabileceği gibi açık uçlu bir soru yöneltilerek de yapılabilir. Bu aşamada öğrenciler, incelenen etkinlikte geçen kavramla ilgili doğru tahmin yapıp yapmadıklarına bakmaksızın yaptıkları tahminlerini doğrulayacak gerekçeler sunabilirler. Öğrencilerin yaptıkları tahminlerde açıkladıkları nedenler onların, incelenen olayla ilgili var olan ön bilgilerinin harekete geçirilmesi ve kavram yanlışlarının ortaya çıkarılmasında önem teşkil etmektedir (Searle, 1995; Driver, 1983). Ayrıca, tahminde bulunmak öğrencilerin etkinliğin üzerine yoğunlaşmalarını, öğrencilerin sahip oldukları fikir ve inanışlar arasından konuyla ilgili olanlara karar vermelerinde öğrencileri teşvik etmektedir (White ve Gunstone, 1992; Atasoy, 2002; Kearney, 2004).

2. Gözlem: Gözlem aşamasında, öğrencilerin oluşturulan etkinlikte geçen olayla ilgili gözlem yapmaları sağlanır. Bu aşama, öğrencilerin tahminlerine dönüt sağlanması açısından önemlidir. Öğrenme kuramı açısından bakıldığında, öğrencilerin gözlemlerini yazarak veya çizerek kaydetmeleri onların durumu anlamalarının bir göstergesi olduğu, ayrıca sahip oldukları fikir ve inancın açığa çıkarılmasına fayda sağladığı ifade edilmektedir (Driver,

1983). Bundan dolayı, ele alınan olayın, öğrenci tarafından kolaylıkla gözlenebilmesi ve ayrıca öğrencinin zihninde çelişki meydana getirebilecek nitelikte olması gerektiği önerilmektedir (White ve Gunstone, 1992; Tao ve Gunstone, 1997). Ayrıca, bu aşamada öğrencilerin gözlemlerini dikkatli bir şekilde kaydetmeleri sağlanmalı ve gerekirse tekrar yapılmalıdır (Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002). Gözlem aşamasında yer alan hususların dikkate alınması öğrencilerin her zaman doğru bir gözlem yapacakları anlamına gelmemektedir; çünkü öğrencilerin sahip oldukları bilgi birikimi, incelenen olayla ilgili yaptıkları tahminler, bu tahmine sundukları gerekçeler ve bu olaydan beklentileri, onların yaptıkları gözlemleri etkilediği ifade edilmektedir (White ve Gunstone, 1992; Liew ve Treagust, 1998; Kearney, 2002).

3. Açıklama: Açıklama aşamasında ise öğrencilerin, tahminleri ile gözlemleri arasında meydana gelen çelişkili durumu ortadan kaldıracı bir açıklama yapmaları sağlanır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin zihnindeki çelişkili durumları ortadan kaldırmak için açıklama yapmalarında yol gösterici olur. Öğretmen kazandırılması amaçlanan bilgileri öğrencilere açıklayarak onların zihninde oluşabilecek kavram yanlışlarının yaşanmaması için yardımcı olur (Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, 2020). Açıklamalar mülakatlar ile desteklenerek öğrencilerin anlama düzeyleri hakkında daha ayrıntılı bilgiler tespit edilebilir (Liew ve Treagust, 1998).

TGA yöntemi, dijital öyküler ile zenginleştirilerek yapılan bu çalışmanın ana kısmını oluşturmaktadır. Genellikle fen bilgisi eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır, ancak sosyal bilgiler dersinde yapılan TGA çalışmalarının sayısı yok denecek kadar azdır. Bu araştırma sosyal bilgiler alanında TGA yönteminin uygulanmasına yönelik alan yazına katkısı olacak bir araştırmadır.

2.1.9.1. Tahmin-Gözlem-Açıklamanın Öğrenme Ortamında Kullanımı

TGA yöntemi laboratuvarlarda (White ve Gunstone, 1992; Atasoy, 2002), bilgisayar ortamlarında, deneylerde kullanılabilir (Tao ve Gunstone, 1997). Öğretmen TGA yöntemini farklı öğrenme şekillerine, ortamlarına göre uyarlayabilir. Bu strateji üzerine yapılan çalışmalar öğrencilerin kavram yanlışlarını belirleme (Gunstone, Champain ve Klopfer, 1981'den aktaran Yaman, 2012) ve kavramsal değişimlerin sağlanmasında etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Tao ve Gunstone, 1997). Bu çalışmada TGA yöntemi öğrencilerin kavram yanlışlarını giderme ve kavramsal anlamalarını sağlamak amacıyla

kullanılmıştır. TGA yöntemi sınıf içerisinde uygulanırken, öğrencilerin bilgilendirilmesi ve soru sormalarına fırsat tanınması ile başlanabilir. Ardından konuya yönelik tahminleri sebepleri ile bir arada istenir. Gözlem aşamasında öğrenciler etkinliği rahat bir şekilde gözlemler ve gözlemlerini TGA etkinlik formuna kaydedebilir. Açıklama aşamasında öğrencilerin tahmin ve gözlem aşamalarındaki farklılık, benzerlik ve çelişkiyi fark etmeleri, çelişkiyi ortadan kaldıracı bir açıklama yapmaları sağlanır. Öğretmen bu aşamada öğrenciye yol gösterebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Değer Eğitimi ile İlgili Çalışmalar

Kasa Ayten ve Gültekin (2019) “İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: Bir durum çalışması” adlı çalışmalarında dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değer eğitiminin nasıl gerçekleştiğini incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmaya, Malatya il merkezinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında görev yapan sınıf öğretmeni ve öğrenciler katılmıştır. Araştırma verileri; sınıf içi gözlem, araştırmacının gözlem notları, öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı ve gözlem sürecinde elde edilen fotoğrafları içeren dokümanlar ile elde edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen gözlem verileri ve görüşme notları içerik analizi ile çözümlenmiştir. Dokümanlar araştırma verilerini destekleyici nitelikte veriler olarak ele alınmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; 12 temadan yola çıkılarak ilkokul dördüncü sınıfta kültürel değerlerin yer aldığı, öğrencilerin kültürel değerlere yönelik kazanımlar elde ettiği ve sınıf öğretmenin bu değerleri temel dil becerileri ile kazandırmaya çalıştığı görülmüştür.

Özcel (2019) “3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi” çalışması ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin vatanseverlik değerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlere vatanseverlik tutum anketi, açık uçlu sorular ve görüşme formu veri toplama araçları uygulanmış, öğrencilere öykü tamamlama formları, yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi, nicel verilerin analizinde standart sapma, Mann Whitney U, Kruskal Wallis-H testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular

ile öğretmenlerin vatanseverlik tutumlarının yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin vatanseverlik değerini benimsedikleri, önemsedikleri ve öğrencilere kazandırabilmek için çabaladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin vatanseverlik değeriyle ilgili olumlu bir tutum içerisinde oldukları, vatanlarına sahip çıkma ile ilgili farkındalık içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gülmüş (2015) “İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularında değer öğretimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminde en çok drama tekniğini kullandıkları, değer eğitimini değer ve davranış kazandırma olarak ele aldıkları, en çok vatanseverlik değerini ifade ettikleri, en çok materyal eksiklerinden dolayı problem yaşadıkları, değer eğitiminde daha çok görsel materyal kullandıkları ve değer eğitimini davranış ve davranışlar bütünü olarak tanımladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilginer (2019) “Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine yönelik algılarının incelenmesi” adlı araştırmasında ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında var olan vatanseverlik değerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların vatanseverlik değerine ilişkin algılarının; içinde güzellikler barındıran, sevgi ve birlik uyandıran, vazgeçilmez olan, sürekliliği ve önceliği olan şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür.

Gümüş (2016) “İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi” çalışması ile Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin öğretiminde karma yaklaşıma dayalı etkinlikler kullanmış, bu etkinliklerin öğrencilerin değer tutumlarına yönelik etkisini incelemiştir. Deney grubuna karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle değer eğitimi uygulanmış, kontrol grubunda uygulanmamıştır. Araştırma sonunda Türk büyüklerine saygı, vatanseverlik ve aile birliğine önem verme değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretildiği deney grubunun tutum puanlarında artış görülmüş, anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca karma yaklaşıma dayalı olarak yapılan değer eğitiminin öğrencilerin değerlere yönelik ilgilerini arttırdığı ve değer eğitimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Demirok (2019) “Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bağımsızlık ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi” çalışması ile ortaokulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bağımsızlık ve vatanseverlik değerlerini öğrencilere kazandırma sürecinde yaptıkları çalışmaların belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin vatanseverlik ve bağımsızlık değerlerinin öğretiminde güncellik ilkesine önem verdikleri, görsel ve işitsel materyalleri sıklıkla kullandıkları, çoğunlukla anlatım yöntemini kullandıkları, öğretmenlerin çoğunluğunun vatanseverlik ve bağımsızlık değerlerini aktarmada sorun yaşamadıkları, öğretmenlerin görüş ve önerilerinde, sosyal bilgiler programında düzenleme yapılarak sosyal bilgiler dersini ve değer öğretimini daha etkili kılacağı, değer öğretiminin ayrı bir ders müfredatı olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akbaş (2009) “İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin karşılaştırma” çalışması ile öğretmenlerin değer öğretimi yaparken kullandıkları yöntemleri yeni ve eski ilköğretim programlarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen değer öğretimi etkinlikleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, geleneksel değer öğretimi, çağdaş değer öğretimi etkinlikleri, örnek kişilerden hareketle değer öğretimi ve davranışa dönüştürme etkinlikleri olarak dört kategoriden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, geleneksel değer öğretimi etkinlikleri ve çağdaş değer öğretimi etkinliklerinin yeni ve eski ilköğretim programlarını kullanan öğretmenlerce benzer bir oranda kullandıkları görülmüştür. Ayrıca değerlerin davranışa dönüştürülmesine yönelik olan etkinliklerin kullanımı yeni ilköğretim programlarını ele alan öğretmenlerde artmış, örnek kişilerden hareketle değer öğretimi etkinlikleri ise azalmıştır.

Arslan (2019) “Değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri” çalışması ile değerlerin kazandırılmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini okul büyüklüğüne yönelik sınıflandırmayı amaçlamıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler sosyal bilgiler ders saatinin az olmasından dolayı değerlere gerektiği kadar değinme yapamadıklarını, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığından dolayı değer eğitiminin

aksadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler değer eğitimindeki en büyük sorunun okul ve aile arasındaki değer uyumsuzluğu ve medyanın olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Karabulut (2020) “İlkokul hayat bilgisi dersinde vatanseverlik değerinin etkinliklerle öğretimi” adlı çalışmasında vatanseverlik üzerine ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan etkinliklerin vatanseverlik değerini öğrenmeye sağladığı faydayı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğrencilerin vatanseverlik kavramı ile ilgili kullandıkları ifadelerin etkinlik sonrasında etkinlik öncesine göre çeşitlendiği ve soyut kavramların somutlaştırılmasında etkinliklerin yararlı olduğu görülmektedir. Etkinlik temelli öğretimin öğrencileri derste aktifleştirdiği, eğlenceli deneyimler yaşattığı, eğlenerek öğrenme ortamı sağladığı gözlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin İstiklal Marşı’na karşı hislerinin çeşitlendiği ve anlamlı hale geldiği, duygularını daha iyi ifade edebildikleri görülmüştür.

2.2.2. Dijital Öyküleme ile İlgili Çalışmalar

Göçen (2014) “Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi” adlı çalışmasında dijital öyküleme yöntemi ile yapılan eğitim-öğretim sürecinin akademik başarı, öğrenme ve ders çalışma üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubuna dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim, kontrol grubuna PowerPoint sunum öğretimi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Başarı Testi”, Palmer ve Schulte (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları Köymen (1994) tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarının arttığı, dijital öyküleme yöntemi ile öğrenim gören deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarılarında daha fazla artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Süreçte tutum, kaygı, ana fikir seçimi ve ders çalışma stratejileri toplam puanlarında dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenim gören deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Pala (2021) “Sosyal bilgiler dersi tarihe yolculuk ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarısı ve kalıcılığa etkisi” çalışması ile sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi kapsamında dijital öykü kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma

grubunu Erzurum ili Oltu ilçe merkezindeki bir devlet okulunun altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencileri ile sosyal bilgiler dersi araştırmacı tarafından dijital öykülerle desteklenerek işlenmiştir. Kontrol grubuyla ise sosyal bilgiler dersi öğretim programı ele alınarak işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; dijital öykü etkinlikleri öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ayrıca dijital öyküler konunun kalıcılığı üzerinde katkı sağlamaktadır.

Robin (2008) “Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom” adlı çalışmasında dijital öyküleme anlatımının tarihçesi ile ilgili araştırma yaparak, dijital öykülerin eğitiminde kullanımını açıklamıştır. Robin (2008) dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, süreçte kullanılan dijital öykülerin öğrencilerin konuları günlük hayatları ile bağdaştırmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baki ve Fevzioğlu (2017) “Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi” adlı çalışmalarında dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deney grubuna dijital öyküleme yöntemi ile öğrenim uygulanırken, kontrol grubuna sadece altıncı sınıf ders programı uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Öykü Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ANCOVA analizi kullanılmıştır. Deney grubunun öykü yazma becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve dijital öyküleme yönteminin öykü yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dayan (2017) “İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları” adlı araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi yazma sürecinde dijital öyküleme çalışmalarının betimlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sürecinde dijital öyküler öğrenciler tarafından hazırlanmış ve kelime, sahne, cümle sayısı gibi öğelerde ilerleme görülmüştür. Öğrencilerin kendi hayatlarından konular belirledikleri, bu konular dahilinde öykü yazmaya daha istekli oldukları gözlenmiştir. Araştırma bulgularında, öğrencilerin ürünlerindeki kelime ve cümle sayılarında artış olduğu ve öykü öğelerini de geliştirerek daha detaylı şekilde metinler oluşturdukları belirlenmiştir. Dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin çok biçimli metin oluşturması sayesinde, yazım ve noktalama kurallarına uymayı geliştirerek, kurallı metinler oluşturmasını sağladığı, Türkçe dersinde uygulanan zenginleştirici çalışmaların öğrencileri yazmaya düşünsel olarak hazır hale getirdiği, Türkçe derslerinin daha eğlenceli ve zevkli hale geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Polater (2019) “İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi” adlı çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital öyküleme yöntemi kullanımının nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada veriler öğrenci ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem, dijital öykü ürünleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital öykü yöntemi kullanılarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımlarının arttığı, uygulama sonunda mutlu oldukları, eğlendikleri, bilgisayar becerilerinin geliştiği, düşünme becerileri, iş birlikli çalışma ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karacaoğlu (2018) “Dijital hikâyelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik etkisinin incelenmesi” adlı araştırmasında veri toplama aracı olarak Temel Değerler Ölçeği, Değer Farkındalık Testi ve Açık Uçlu Anket Çalışması kullanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında duyarlılık değeri boyutunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu, değer farkındalık testin uygulaması sonucunda iki grubun da test puanlarının arttığı fakat deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının daha büyük fark ortaya koyduğu görülmüştür. Nitel bulgulara bakıldığında, dijital öyküleme yönteminin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, eğitim sürecinde faydalı olduğu, öğrencilerin dijital öyküleme yöntemini diğer yöntemlerden daha çok istedikleri sonucuna ulaşmıştır

Ciğerci (2015) “İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması” adlı araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dijital öykülerin dinleme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma verileri; gözlem, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrenme materyalleri, dinlemeye yönelik tutum ölçeği ve dinlediğini anlama testi ile toplanmıştır. Araştırma bulgularından, deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testi son test puanları ile kontrol grubunun dinlediğini anlama testi son test puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Türkçe dersinde dijital öykülere dayalı dinleme etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği, dinlediğini anlama ve anlamlandırma becerilerine yardımcı olduğu, Türkçe dersinde dijital öykülerle yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde görsel sunu etkinlikleri konuşma ya da yazma etkinlikleriyle yapılmıştır. Bu etkinlikler resim çizme, rol yapma, canlandırma ve slogan yazmadır. Dijital öyküleri izlerken ve dinlerken seslendirmeyi yapan kişinin vurguları, tonlaması ve telaffuzuna dikkat ettikleri, dijital

öykülerdeki resimlerden faydalanarak dinlediklerini ve izlediklerini anlamlandırdıkları, dinlediklerinde geçen sorunlara farklı çözümler bulma, dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği fakat ana fikri ve ana duyguyu bulma becerilerinin gelişmediği, fakat dinleme esnasında ve sonrasında kelimelerin anlamlarını kavradıkları, motivasyonlarının arttığı ve dinlemeye yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başaran (2019) “İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon, biliş üstü düşünme ve karar verme stratejilerine etkisi” adlı çalışmasında dijital öykülerle desteklenmiş ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin karar verme stratejileri, akademik başarıları, tutumları, motivasyon düzeyleri ve biliş üstü düşüncelerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarında deney grubu öğrencilerinin durum ve başarı puanları, biliş üstü düşünme, karar verme stratejileri ve güdülenme düzeyi puanları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, dijital öykülerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin tutumları, biliş üstü düşünme, akademik başarıları, karar verme stratejileri, güdülenme düzeylerinin yüksek olmasını sağlama açısından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.3. TGA ile İlgili Çalışmalar

TGA yöntemi kullanılarak çalışılmış, Yüksek Öğretim Kurulu tez kataloğuna kayıtlı olan beşi doktora on dokuzu yüksek lisans tezi olmak üzere 24 tez bulunmaktadır. Bunlardan 15 tanesi doğrudan fen bilgisi ve kimya öğretimi ile ilgili iken, diğerleri sınıf ve çevre eğitimi alanına aittir. TGA yöntemi ile ilgili en erken tez çalışması 2008 yılında yapılmıştır. Neredeyse her yıl TGA yöntemi ile ilgili bir tez çalışması bulunmaktadır. Fakat 2016 yılından itibaren çalışmalar artış göstermiş, özellikle 2019, 2020, 2021 ve 2022 yıllarında öğrencilerin kavram yanlışlarını belirlemek ve kavramsal değişimlerini sağlamak amacıyla tezlerde TGA yöntemi kullanılmıştır. Tezler incelendiğinde TGA yönteminin öneminden; öğrencilerin zihinlerindeki kavram yanlışlarını gidermek, aktif katılımlarını, sebep-sonuç ilişkisi kurmalarını, gözlem yapmalarını sağlamak, öğrencileri karar verici bir konumda bulundurmak, zihinlerinde çelişki meydana getirebilmek ve kavramsal değişimler sağlamak şeklinde bahsedilmiştir. Ayrıca TGA yöntemi bu amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. 24 adet tez incelendiğinde yoğunlukla fen bilgisi ve kimya alanında kullanıldığı görülmektedir. Fakat sosyal bilgiler alanında TGA yöntemi kullanılarak çalışılan bir tez bulunmamaktadır.

En erken çalışmalardan biri Yaman (2012)'ın “Bilgisayara Dayalı Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Etkinliklerinin Öğrencilerin Asit-Baz Kimyasına Yönelik Kavramsal Anlamalarına Etkisi: Türkiye ve ABD Örneği” isimli doktora tezidir. Yaman (2012) tezinde, asit-baz kimyasına yönelik hazırlanan bilgisayara dayalı tahmin-gözlem-açıklama etkinliklerinin, öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 15 adet TGA etkinliği geliştirilmiştir. Tezde, özel durum yönteminin bütüncül çoklu durum deseninden yararlanılmıştır. İki örnek olay seçilmiş, birinin uygulaması Türkiye’de, diğeri ise ABD’de gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kavram Haritası (KH), Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), çizimler, çizimlerle ilgili mülakat ve TGA’nın yazılı cevap gerektiren bölümleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayara dayalı tahmin-gözlem-açıklama etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal bilgiler alanında ise tahmin-gözlem-açıklama yöntemi kullanılarak yapılmış 1 çalışma vardır. Beldağ ve Balcı (2018) “Sosyal Bilgiler Dersinde Tahmin Gözlem, Açıklama (TGA) Yönteminin Kullanımı: Örnek Etkinlikler” adlı çalışmalarında TGA yönteminin sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanılabilirliğini ortaya koymak için; TGA yönteminin ve yöneme yönelik hazırlanan etkinliklerin sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine tanıtılmasını amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sonucunda TGA yönteminin sosyal bilgiler dersinde nasıl kullanıldığına ilişkin etkinlik örnekleri ile karşılaşmadığı için araştırmacılar örnek etkinlikler ortaya koymuşlardır. TGA yöntemine yönelik etkinliklerin geliştirilmesinde sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kazanımlar dikkate alınarak geliştirilen etkinlikler ile TGA yönteminin sosyal bilgiler dersi kazanımlarının kazandırılması sürecinde kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Beldağ ve Balcı (2018)'nın çalışmalarında TGA yöntemi, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kavram yanlışlarını giderme ve kavramsal anlamalarını sağlamak amacıyla kullanılmamıştır. Fakat bu yüksek lisans tezinde TGA yöntemi sosyal bilgiler alanında öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermek, kavramsal anlamlandırmalarını ve değişimlerini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca bu yüksek lisans tezinde soyut bir kavram olan vatanseverlik değerini somutlaştırmak amacıyla da TGA yöntemi kullanılmıştır. TGA yöntemi sosyal bilgiler dersinde tercih edilebilir bir yöntemdir. Çünkü sosyal bilgiler dersi

insanın çevresiyle uyum sürecinde gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmaktadır. Bu açıdan sosyal bilgiler dersi hayatın içinden bir derstir. TGA yöntemi öğrencilere tahmin ve gözlem imkânı sağlayacağı için öğrencilerin çevreleri hakkında tahmin yapmaları ve çevrelerini gözlemlenmeleri açısından sosyal bilgiler dersine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersinde TGA yöntemi kullanımı, soyut kavramları tahmin-gözlem-açıklama etkinlikleriyle somutlaştırarak öğrenmeyi anlamlı hale getirecek, depresyon ve yanardağ patlamaları gibi sınıf ortamına getirilemeyecek tehlikeli olayların, TGA yöntemiyle hazırlanmış etkinliklerle model veya materyal kullanılarak dersin işleyişine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Beldağ ve Balcı, 2018).

Öğrenciler bu araştırmada dijital öyküler aracılığıyla süreç içerisinde kendi düşünceleri ile çelişen durumlarla karşı karşıya gözlem aşamasında bırakılmıştır. Ayrıca açıklama aşaması ile öğrencilere alternatif düşünceler ortaya koymaları, kendilerini analiz edebilmeleri, yanıtlarını, doğrularını, öğrendiklerini fark edebilmeleri için imkân tanınmıştır.

Erdem Özcan (2019) “İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde tahmin gözlem açıklama stratejisine dayalı öğretimin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi” adlı tez çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan TGA yöntemine dayalı öğretimin, öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere 60 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca TGA yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; TGA yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının, akademik başarılarının ve kalıcılık puanlarının, kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Kuday (2019) “Coğrafya konularının öğretiminde multimedya tabanlı TGA (tahmin-gözlem-açıklama) stratejisi kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi” çalışması ile Multimedya Tabanlı Tahmin-Gözlem-Açıklama” yöntemine dayalı hazırlanan etkinliklerin, ortaöğretim 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin coğrafya dersine yönelik akademik başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubu öğrencilerine Multimedya Tabanlı TGA yöntemine dayalı hazırlanan etkinlikler, kontrol grubu öğrencilerine ise MEB’in önerdiği etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ünite başarı testi, Multimedya Tabanlı TGA Etkinlik Formları ve öğrenci görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın akademik başarıya ilişkin verileri, TGA etkinlikleri ve son test olarak öğrencilere uygulanan başarı testi ile elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiş, fakat deney grubu öğrencileri Multimedya Tabanlı TGA stratejisini sevdikleri, daha ilgi çekici buldukları, diğer ünitelerde de bu yöntemi kullanmak istedikleri, yöntemin öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği ifadelerini kullanmışlardır. Ünite başarı testi son test analizlerinden elde edilen bulgularda; deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Kasım (2020) “Canlılar dünyası ünitesinin öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama ile desteklenmiş sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi” adlı çalışmasında fen eğitiminde kullanılan TGA yöntemi ile desteklenmiş etkinliklerin “Canlıları Tanıyalım” konusunun öğretiminde beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen TGA yöntemi ile desteklenmiş etkinlikler, kontrol grubuna ise mevcut öğretim programına uygun etkinlikler uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Tahmin-gözlem-açıklama yönteminin öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı üzerinde ve akademik başarılarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, vatan, vatan sevgisi, bağımsızlık, Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşı ve Türk Bayrağı ile ilgili hazırlanan dijital öykülerin tahmin-gözlem-açıklama tekniğiyle zenginleştirilerek dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin vatanseverlik değeri üzerindeki etkisinin incelenmeye çalışarak, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı araştırılan olgu ve olayları kendi ortamları içerisinde tek bir yöne bağlı kalmadan çok yönlü ve uzun süreli olarak detaylı incelemeye dayanan yöntemdir (Saban, 2006). Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre nitel araştırma yaklaşımı gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlerin sürece dâhil edildiği, olgu ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konulduğu nitel süreçlerin izlendiği araştırmalardır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir veya birden fazla durumu, bireyi, ortamı detaylı ve bütüncül bir şekilde inceleyen yöntemdir. Duruma, etkisine bakar ve nasıl, niçin sorularına cevap arar.

Yıldırım ve Şimşek (2018) durum çalışması sırasında izlenecek adımları sekiz başlıkta sıralamıştır:

- 1. Araştırma sorularının geliştirilmesi:** Durum çalışması desenini temel almış araştırmalar nasıl, niçin, ne sorularının cevaplarını arar. Bu araştırmanın problemi, "Tahmin-gözlem-açıklama tekniğiyle zenginleştirilerek hazırlanan dijital öykü materyalinin ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin vatanseverlik değeri üzerine etkisi nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir.
- 2. Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi:** Daha derinlemesine bir araştırma yapmak için alt problemler oluşturulmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:
 - Tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemiyle zenginleştirilmiş dijital öyküleme yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine etkisi nasıldır?

- İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemiyle zenginleştirilmiş dijital öyküleme yöntemine ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci görüşleri nasıldır?
 - İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemiyle zenginleştirilmiş dijital öyküleme yönteminde uygulama esnasında öğrencilerin vatanseverlik değerini anlama seviyeleri nasıldır?
3. **Analiz biriminin saptanması:** Araştırmanın analiz birimini bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.
 4. **Çalışılacak durumun belirlenmesi:** Bu aşamada belirlenen problem ve alt problemlerden yola çıkarak araştırmacı çalışabileceği durumu belirlemelidir. Belirlenen okulun dijital öyküleme yöntemini kullanmak için uygun alt yapısı olması, öğrencilerin daha önce dijital öyküleme ve TGA ile vatanseverlik eğitimi almamış olmaları, öğrencilerin uygulama için hazır bulunuşluklarının olması gibi bilgiler okuldan istenmiştir. Yozgat Merkez Yunus Emre İlkokulu'nun bu çalışma için uygun olacağı kararlaştırılmıştır.
 5. **Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi:** Araştırmacı problem durumundan yola çıkarak bir katılımcı kitlesi belirler. Bu araştırmanın örneklemini Yozgat il merkezinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.
 6. **Verilerin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi:** Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, TGA etkinlik kâğıtları ve gözlem yöntemi kullanılmıştır.
 7. **Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması:** Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin detaylı incelenmesini ve verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).
 8. **Durum çalışmasının raporlaştırılması:** Bu aşamada elde edilen veriler rapora dökülmektedir.

Araştırmada ilk olarak TGA yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan TGA etkinlik kâğıtlarından tahmin aşaması öğrencilere uygulandıktan sonra dijital öyküleme yöntemi kullanılmıştır. Dijital öyküleme yöntemi ile bir arada gözlem aşaması yürütülmüş ve yöntem sonunda açıklama aşaması yapılmıştır. Dijital öyküleme yöntemi tercih edilmiştir çünkü öyküler ile kısa ve sade bir şekilde anlatılmak istenen verilebilmektedir. Bu sayede

öğrencilerin dikkati toplanmakta, öğrencide merak uyandırılmakta ve öğrencinin anlaması kolaylaştırılmaktadır. Öyküler ile öğrencilerin gerçek hayattaki problemleri sınıfa taşınabilmektedir. Bu da sosyal bilgilerin yaşamın kendisi olması ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmada teknolojik çağa uyum sağlamak ve öğrencilerin ilgisini çekmek için dijital öyküler kullanılmıştır. 2-5 dakika arasında hazırlanan öyküler ile kısa ve sade anlatımlara yer verilmiştir. Öğrencilerin aktif katılım sağlaması için öykülerden yola çıkarak TGA etkinlik kâğıtlarını doldurmaları istenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Yozgat Merkez Yunus Emre İlkokulu'nda öğrenim gören 19 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları seçilirken, amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma grubu seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından daha önce hazırlanmış ölçütlere karşılık gelen olayların çalışılmasıdır. Bu araştırmada ölçüt olarak, öğrencilerin daha önce vatanseverlik değerini dijital öyküleme ve TGA yöntemi ile çalışmamış olmaları, okulun merkezi konumda olması ve öğrencilerin gönüllü olması dikkate alınarak katılımcılar seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve TGA etkinlik formları oluşturmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Görüşme en az iki kişi arasında gerçekleşen bir iletişim şeklidir. Bu araştırmada görüşme her bir öğrenci ile araştırmacı arasında tek tek yapılmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan ve uzman görüşü alınan görüşme soruları katılımcıya dijital öyküler izletilmeden önce ve izletildikten sonra da sorulmuş, ön test-son test uygulaması ile araştırma yapılmıştır. Katılımcıların izni ile ses kayıtları alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcılara sabit sorular sorarken aynı zamanda görüşmenin seyrine göre daha derin bilgi edinebilmek için katılımcıya ilave sorular yönlendirebilme imkânı tanımaktadır. Sorular hazırlanırken sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına EK 1'de yer verilmiştir.

Tahmin- Gözlem- Açıklama Etkinlik Formu: Araştırmada uygulanan TGA etkinlik formları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Etkinliğin tahmin aşaması görüşme sorularının ardından öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonrasında dijital öyküler izletilmiş ve gözlem aşaması gerçekleştirilmiştir. En son ise açıklama aşaması uygulanmıştır. Bu süreçte öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan formlardaki sorular üzerinden tahmin-gözlem ve açıklamalarını yapmışlardır. Açıklama aşaması sayesinde katılımcılar tahmin ve gözlemdeki cevaplarını karşılaştırabilmişlerdir. Etkinliklerin tahmin-gözlem-açıklama aşamaları yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Formlarda şu sorulara yer verilmiştir:

- Türk bayrağının şekli, rengi nasıl oluşmuştur?
- Türkiye'nin bağımsızlık sembolleri nelerdir?
- İstiklal Marşı'nın ilk kıtasının anlamı ne olabilir?
- İstiklal Marşı'nın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir?
- Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı yazmak dışında ülkemizin kurtuluşu için başka görevler de yapmış mıdır? Yaptıysa bu görevler nelerdir?

Sorular hazırlanırken İstiklal Marşı, Mehmet Akif Ersoy, Türk Bayrağı ve bağımsızlık temaları üzerine olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü bu araştırma İstiklal Marşı'nın 100. yılına özel olarak hazırlanmış bir araştırmadır. TGA etkinlik formlarına EK 2'de yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin toplanma sürecine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.4.1. Pilot Uygulama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde pilot uygulama ile başlanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı, dijital öykü ve TGA yöntemi anlatılmıştır. Ardından 4 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda TGA araştırma sorularından “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı yazmak dışında ülkemizin kurtuluşu için başka görevler de yapmış mıdır? Yaptıysa bu görevler nelerdir?” araştırma sorusu çıkarılmıştır. TGA etkinlik formlarında yer

alan açıklama aşamasında katılımcılar ne yazacaklarını bilemedikleri için parantez içinde açıklama aşamasında ne yapılacağı asıl uygulamada verilmiştir. Uygulamadaki eksikler ve öğrencilerin anlamadığı yerler düzeltilerek asıl uygulamaya geçilmiştir.

3.4.2. Uygulama Süreci:

Dijital öyküler araştırmacı tarafından “Animaker” programı kullanılarak oluşturulmuştur. Öğrenciler ile rahat çalışılacak bir ortam okuldan rica edilmiş ve öğrenciler ile tek tek uygulama gerçekleştirilmiştir. Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuş, ses kayıt cihazı ile sesler kaydedilmiştir. Ardından TGA etkinlik formlarının tahmin aşaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının getirdiği bilgisayardan dijital öyküler aşama aşama katılımcılara izletilmiş ve katılımcılardan gözlem kısmını doldurmaları istenmiştir. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme soruları tekrar sorulmuş ve açıklama kısmı ile uygulama son bulmuştur. Bir öğrenci ile ortalama 1 saatlik bir görüşme yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin detaylı incelenmesini ve verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğrencilerden alınan ses kayıtları Word programında yazılmıştır. Analiz sırasında bilgisayara aktarılan veriler kullanılmıştır. Her öğrenciye bir kod verilmiş ve kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018)’e göre içerik analizinde gözlem, doküman ve görüşme yoluyla elde edilen veriler dört aşamada analiz edilir. İçerik analiz yönteminin aşamaları şunlardır:

- Verilerin kodlanması
- Temaların bulunması
- Kodların ve temaların düzenlenmesi
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan araştırmaların inandırıcılığı için kullanılan geçerlik ve güvenirlik bu araştırma gibi nitel olan araştırmalarda kullanılan bir lttr. Çalışmada güvenirlik ve geçerliği sağlamak için aktarılabilirlik, güvenirlik (tutarlılık) ve inandırıcılık kullanılmıştır. Çalışmada inandırıcılığı oluşturmak için görüşme sorularına, TGA etkinlik formlarına yer verilmiştir. Katılımcılara veri toplama araçları sunulmuştur. Aktarılabilirliği oluşturmak için görüşme sorularında, TGA etkinlik formlarında, gönüllü ve veli onam formlarında, dijital öykülerin seslerinde katılımcıların anlayabileceği bir dil kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için görüşmeler sırasında ses kayıtları alınmıştır. Bu sayede araştırmanın güvenirliği açısından tez jüri üyelerinin incelemesi için saklanacaktır.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde temalar altında, veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen cevaplara göre kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Bulgular Tablo 4.1’de verilen tema sırasına göre ayrı ayrı, derinlemesine incelenmiştir.

Tablo 4.1. Konuya ilişkin oluşturulan kategorilerin temalara göre dağılımı

Temalar	Kategoriler
Vatan	Kavram Olarak Vatan Algıları
Vatanseverlik	Vatanseverlik Algıları
	Vatansever Kişinin Özelliklerine İlişkin Algılar
	Zihinlerindeki İlk Vatansever Kişi Algıları
	Vatansever Kişilere İlişkin Örnekler
Bağımsızlık	Bağımsızlık Algıları
	Ülkelerin Bağımsızlık Göstergeleri
	Bağımsızlığı Olmayan İnsan Algıları
Bayrak	Bayrağın Kırmızı Rengine İlişkin Tahminleri
	Türk Bayrağına Saygı Duyma Nedenleri
Mehmet Akif Ersoy	Akif’in Vatansever Olma Nedenine İlişkin Görüşleri
	Mehmet Akif Ersoy Algıları
	Mehmet Akif’in Marşımızı Yazarken Hissettikleri
	Mehmet Akif’in ‘‘Vatan Şairi’’ Unvanına İlişkin Algılar
İstiklal Marşı	İstiklal Marşı Yazılma Sebebine İlişkin Algılar
	Marşımızda Anlatılmak İstenilene İlişkin Algılar
	Marşımızın Önemli Olma Nedenine İlişkin Algılar
	Öğrencilerin İstiklal Marşı’na İlişkin Hisleri

4.1. Dijital Öykü ile İlgili Bulunan Bulgular

4.1.1. Öğrencilerin Kavram Olarak Vatan Algıları

Öğrencilerin ‘‘Vatan ne demektir?’’ görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin dijital öykü öncesi vatan algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Bağımsızlık	3	Ö1, Ö7, Ö15
Millet	7	Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö17
Topluluk	4	Ö3, Ö14, Ö16, Ö18
Türkiye	2	Ö3, Ö20
Yaşadığımız yer	6	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15
Kanımız, canımız	1	Ö2
Saygı, sevgi	2	Ö8, Ö10
Bizim için önemli olan insanlar	1	Ö19
Tüm Frekanslar Toplamı	26	

Tablo 4.2’de öğrencilerin “Vatan Ne Demektir?” sorusuna verdikleri cevaplarda en çok dile getirilen tanım millet (n=7) olmuştur. Ardından en çok dile getirilen tanım yaşadığımız yer (n=6) olmuştur. Öğrencilerin bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Vatan insanların bağımsızlığı olduğu, böyle bağımsızlığı simgeleyen kelimedir.”

Ö2: “O bizim kanımız canımızdır.”

Ö3: “Vatan milletimiz yani tüm topluluk yani Türkiye’dir.”

Ö4: “Yaşadığımız yer. Milletimiz.”

Ö7: “Vatan bağımsız millet.”

Ö10: “Vatan saygı, sevgidir.”

Ö13: “Vatan bir ülkenin milleti olabilir.”

Ö15: “Vatan bir milletin bağımsızlığı olabilir. İçinde olduğumuz yer.”

Ö17: “Vatan millet demektir.”

Ö19: “Vatan bizim için önemli olan insanlardır.”

Ö20: “Vatan Türkiye’dir.”

Öğrencilerin dijital öykü izletilmeden önce vatan kavramının tanımına bağımsızlık, millet, topluluk, Türkiye, yaşadığımız yer, kanımız, canımız, saygı, sevgi ve bizim için önemli olan insanlar cevaplarını verdikleri görülmektedir. Dijital öykü öncesinde tüm frekanslar toplamı

26 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin cevaplarını incelendiğinde Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö15 dışındaki öğrencilerin cevaplarının tek bir kod altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatan ne demektir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin dijital öykü sonrası vatan algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Doğup, büyüdüğüm yer	14	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20
Özgürce yaşadığım yer	6	Ö1, Ö8, Ö9, Ö13, Ö17, Ö19
Büyüyüp, geliştiğimiz yer	1	Ö12
Canımı vereceğim yer	11	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20
Yaşadığımız yer	9	Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
Tüm Frekanslar Toplamı	41	

Tablo 4.3’te öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatan ne demektir?” sorusuna verdikleri cevaplarda en çok dile getirilen tanım doğup, büyüdüğüm yer (n=14) olmuştur. Ardından en çok dile getirilen tanım canımı vereceğim yer (n=11) olmuştur. 9 öğrenci üzerinde yaşadığım yer, 6 öğrenci özgürce yaşadığım yer ve 1 öğrenci büyüyüp, geliştiğimiz yer cevabını vermiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Özgürce yaşadığımız yer.”

Ö2: “Vatan doğup büyüdüğümüz, milletçe üstünde yaşadığımız yer.”

Ö5: “Doğup büyüdüğüm, canımı vereceğim yer.”

Ö6: “Doğup büyüdüğümüz, üzerinde yaşadığımız, gerekirse canımızı vereceğimiz şeye vatan denir.”

Ö12: “Vatan üzerinde yaşadığımız, büyüyüp geliştiğimiz yerdir.”

Ö13: “Vatan milletçe üzerinde yaşayacağımız, gerekirse canımızı hiçe sayacağımız, özgürce yaşadığımız, üzerinde durduğumuz yerdir.”

Ö16: “Vatan üstünde yaşadığımız toprak, gerektiğinde canımızı vereceğimiz ülke, millet.”

Ö19: “Vatan toprağında özgürce yaşadığımız yer.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra vatan kavramının tanımına doğup, büyüdüğüm yer, özgürce yaşadığım yer, büyüyüp, geliştiğim yer, canımızı vereceğimiz yer, üzerinde yaşadığımız yer cevaplarını verdikleri görülmektedir. Dijital öykü öncesinde ve sonrasında verilen cevaplara bakıldığında yaşadığımız yer kodunun sabit kaldığı görülmektedir. Ö4, Ö6 ve Ö15’in yaşadığımız yer cevabı uygulama öncesi ve sonrasında sabit kalmıştır. Bu katılımcılar uygulama öncesindeki cevaplarını çeşitlendirmişler ve birden fazla kodda yer almışlardır.

Tüm frekanslar toplamı 41 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 26 olan frekans toplamı, 14 artarak 41 olmuştur. Ö12’nin cevabına bakıldığında diğer katılımcılardan farklı bir yorumda bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde uygulama öncesine göre öğrencilerin birden fazla koda yönelik cevap verdiği, vatan ile ilgili tanımlarının genişlediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. Vatanseverlik

Aşağıda vatanseverlik teması altında yer alan kategorilere ait bulgular dijital öykü öncesi ve sonrası olarak tablolar ile gösterilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Vatanseverlik Algıları

Öğrencilerin “Vatanını sevmek ne anlama geliyor olabilir?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin dijital öykü öncesi vatanseverlik algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Vatanımı Koruma	6	Ö7, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19
Vatanımı Sevme	7	Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20
Şehitlerimiz	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8
Türk Bayrağını Sevme	1	Ö2
Gurur Duyma	2	Ö10, Ö17
İnsanı Sevme	2	Ö3, Ö5
Yardıms sever Olma	1	Ö18
Duygu Besleme	1	Ö6
İlgi Duyma	1	Ö15
Tüm Frekansların Toplamı	25	

Tablo 4.4'te öğrencilerin vatanseverlik kavramı ile ilgili hazırlanmış dijital öyküyü izlemeden önce 'Vatanımı sevmek ne anlama geliyor olabilir' sorusuna en çok vatanımı sevme (n=7) cevabını verdikleri görülmektedir. Katılımcıların vatanseverlik kavramı ile ilgili dijital öykü öncesi görüşlerine bakıldığında, bazı öğrencilerin kavram ile ilgili akıllarında belirli terimlerin olduğu görülürken bazı öğrencilerin soruda geçen vatanımı sevmekten çıkarım yaparak 'vatanımı sevme' kısa cevabını verdiği görülmektedir.

Vatanımı koruma (n=6) ve şehitlerimiz (n=6) cevapları da en çok söylenen görüşler olmuştur. Öğrencilerin vatanseverlik ile ilgili dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: "Şehitlerimizin intikamlarını almak gibi bir şey."

Ö2: "Bizim vatanımızı sevmek, Türk bayrağımızı sevmek ve şehitlerimizi sevdiğimiz anlamına geliyor olabilir."

Ö3: "İnsanları sevmek, şehitlerimizi anmak."

Ö5: "İnsanı sevmek."

Ö6: "Vatan özlemi gibi değil de vatana karşı bir duygu. İçinde olduğumuz şeyi sevmek ona karşı duygumuzun olması."

Ö10: "Gurur duymak."

Ö12: “Vatanını sevmek yani vatanını sevmek.”

Ö13: “Vatanını sevmek, vatanını korumak.”

Ö14: “Vatanımızı korumak, sevmek, hainlerden savunmak.”

Ö15: “Vatanını sevmek ona ilgi duymak.”

Ö16: “Vatanını sevmek milletimi sevdiğim, koruyacağım.”

Ö18: “İyi davranmak, hırsızları yakalamak, karşıdan karşıya geçenlere yardım etmek.”

Ö19: “Vatan için savaşmak.”

Öğrencilerin dijital öykü izletilmeden önce vatanını koruma, vatanını sevmek, Türk Bayrağını sevmek, şehitlerimiz, gurur duyma, insanı sevmek, duygu besleme, ilgi duyma, yardımsever olma cevaplarını verdikleri görülmektedir. Dijital öykü öncesinde tüm frekanslar toplamı 27 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatanını sevmek ne anlama geliyor olabilir” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin dijital öykü sonrası vatanseverlik algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Vatanını Koruma	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Tarihini Bilme	2	Ö13, Ö19
Türk Bayrağını Dalgalandırma	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17
Türk Bayrağına Saygı	2	Ö9, Ö11
Değerlere Sahip Çıkma	1	Ö17
Yardımsever Olma	1	Ö18
İstiklal Marşı'nın Anlamını Bilme	15	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Fedakâr Olma	5	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö19
Sorumluluk Sahibi Olma	5	Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö18
Tüm Frekansların Toplamı	57	

Tablo 4.5’te öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatanını sevmek ne anlama geliyor olabilir?” sorusuna en çok vatanını koruma (n=16), İstiklal Marşı’nın anlamını bilme (n=15)

ve Türk Bayrağını dalgalandırmak (n=10) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Onu korumak, koruyup korumak, bayrağı dalgalandırmak.”

Ö2: “Vatanını korumak, İstiklal Marşı’nın anlamını bilmek, bayrağı dalgalandırmak.”

Ö6: “Onu koruyup, fedakârlık etmek.”

Ö11: “Türk Bayrağına saygı duymak, yapacağımız işi en iyi şekilde yapmak, İstiklal Marşı’nın anlamını bilmek.”

Ö13: “İşleri zamanında yapmak, vatanına sahip çıkmak, tarihini bilmek, İstiklal Marşı’nın anlamını bilmek.”

Ö14: “Korumak, İstiklal Marşı’nın anlamını bilmek, bayrağını dalgalandırmak.”

Ö17: “Bayrağının dalgalanmasını sağlamak, ülkesini sevmek, korumak, değerlerine sahip çıkmak, İstiklal Marşı’nın anlamını bilmek.”

Ö18: “Vatanını sevmek, fakirlere yardım etmek, yaptığı şeyi iyi şekilde yapmak, İstiklal Marşı’nın anlamını bilmektir.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra vatanını koruma, tarihini bilme, Türk Bayrağını dalgalandırma, Türk Bayrağına saygı, yardımsever olma, İstiklal Marşı’nın anlamını bilme, sorumluluk sahibi olma, fedakâr olma, değerlere sahip çıkma cevaplarını verdikleri görülmektedir. Sorumluluk kodu altında ‘yaptığı işi en iyi şekilde yapmak, yaptığı şeyi iyi şekilde yapmak, işleri zamanında yapmak’ cevapları yer almaktadır. Dijital öykü öncesinde ve sonrasında elde edilen verilere bakıldığında vatanını koruma kodu altında birçok katılımcının yer aldığı ve uygulama öncesi ve sonrasında kodun sabit kaldığı görülmektedir. Ö18 uygulama öncesinde ve sonrasında vatan sevgisini, yardımseverlikle bağdaştıracak cümlelerle ifade etmiştir.

Tüm frekanslar toplamı 57 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 27 olan frekans toplamı, 30 artarak 57 olmuştur. Bazı öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken birden fazla koda yönelik cevap verdikleri, cevaplarının çeşitlendiği, yapılan uygulama sonrasında vatanseverlik kavramı ile ilgili algılarının genişlediği görülmektedir. Uygulama öncesine göre verilerin arttığı, yeni verilerin oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların vatanseverlik kavramı ile ilgili dijital öykü öncesi görüşlerine bakıldığında bazı öğrencilerin ‘vatanını sevmek’ kısa cevabını verdiği görülmektedir fakat uygulama sonrasında kısa cevaptan

uzaklaşmış ve öğrenciler dijital öykü ile bilgi alanlarını genişleterek farklı terimler ile yorumlarda bulunmuşlardır.

4.2.2. Öğrencilerin Vatansever Kişinin Özelliklerine İlişkin Algıları

Öğrencilerin “Vatansever bir kişinin özellikleri neler olabilir?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.6 ve Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Dijital öykü öncesi vatansever kişinin özelliklerine ilişkin algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Vatanımı Korur	7	Ö1, Ö2, Ö6, Ö10, Ö14, Ö16, Ö19
Vatanımı Sever	6	Ö2, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö15
Atalarını Sever	5	Ö1, Ö8, Ö10, Ö17, Ö20
Yardımsever	6	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö18
Dürüst	3	Ö3, Ö4, Ö15
Fedakâr	2	Ö3, Ö11
Saygılı	4	Ö3, Ö5, Ö15, Ö17
İleri Görüşlü	2	Ö9, Ö17
Tüm Frekansların Toplamı	35	

Tablo 4.6’da öğrencilerin vatanseverlik kavramı ile ilgili hazırlanmış dijital öyküyü izlemeden önce “Vatansever bir kişinin özellikleri neler olabilir?” sorusuna en çok vatanımı korur (n=7), vatanımı sever (n=6) ve yardımsever (n=6) olur cevabını verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin vatanseverlik ile ilgili dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Eğer bir savaş olursa hiç düşünmeden gider içine atlar.”

Ö3: “Saygılı, dürüst, yardımsever olabilir, fedakâr.”

Ö9: “Özellikleri önceden düşünmelidir.”

Ö12: “Bu kişinin özellikleri yani vatani çok sever, vatani için aç kalmış hayvanlar ve fakir olan yoksulları yardım eder.”

Ö14: “Vatanını koruması olabilir.”

Ö15: “Bence çok dürüst bir insandır, vatanını çok seviyordur.”

Ö16: “Daima vatan için savaşırlar, vatani korurlar.”

Ö17: “İleri görüşlüdür, insanlara saygılıdır, atalarını sever.”

Ö18: “Dışarda gördüğü tanımadığı kişilere yardım eder, teyzeleri karşıdan karşıya geçirir, herkese yardım eder.”

Öğrencilerin dijital öykü izletilmeden önce vatanını korur, vatanını sever, atalarını sever, yardımsever, dürüst, fedakâr, saygılı, ileri görüşlü cevaplarını verdikleri görülmektedir. Dijital öykü öncesinde tüm frekanslar toplamı 35 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatansever bir kişinin özellikleri neler olabilir” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Dijital öykü sonrası vatansever kişinin özelliklerine ilişkin algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Vatanını Korur	12	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20
Vatanını Sever	4	Ö1, Ö8, Ö17, Ö18
Türk Bayrağını Dalgalandırır	2	Ö10, Ö16
Yardımsever	1	Ö7
Fedakâr	6	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12, Ö18, Ö20
İstiklal Marşı'nın Anlamını Bilir	18	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Vatani İçin Canını Verir	6	Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16
Tüm Frekansların Toplamı	49	

Tablo 4.7’de öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatansever bir kişinin özellikleri neler olabilir?” sorusuna en çok İstiklal Marşı’nın anlamını bilir (n=18), vatanını korur (n=12) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Vatanını korur, İstiklal Marşı’nın anlamını bilir.”

Ö4: “İstiklal Marşı’nın anlamını bilir, fedakâr olur, bir savaş çıktı mı asla kaçmaz.”

Ö7: “İstiklal Marşı’nın anlamını bilir, yardımseverdir.”

Ö8: “Milletini sevmesi, koruması, İstiklal Marşı’nın anlamını bilmesi.”

Ö10: “İstiklal Marşı’nın anlamını bilir, bayrağımızı dalgalandırır, millet için canını verir.”

Ö12: “İstiklal Marşı’nın anlamını bilir, fedakâr olur, savaş çıktı mı kaçmaz.”

Ö14: “İstiklal Marşı’nın anlamını bilebilir, vatanını korur, savaş çıktığında canını verebilir.”

Ö18: “Fedakâr, canı pahasına savaşa katılır, vatansever.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra vatanını korur, vatanını sever, İstiklal Marşı’nın anlamını bilir, Türk Bayrağını dalgalandırır, yardımsever, fedakâr olur, vatan için canını verir cevaplarını verdikleri görülmektedir. Dijital öykü öncesinde ve sonrasında elde edilen verilere bakıldığında vatanını korur, fedakâr olur ve vatanını sever kodlarının sabit kaldığı görülmektedir. Vatanını korur cevabını veren katılımcı sayısında uygulama sonrasında artış görülmektedir. Vatanını korur kodu altında “savaş çıktı mı kaçmaz, savaşır, savaş çıktığında vatanında savaşır, vatanını korur” cevapları yer almaktadır. Ö1 ve Ö18 dışındaki bütün öğrencilerin vatansever bir kişinin İstiklal Marşı’nın anlamını bilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö7 uygulama öncesi ve sonrasında yardımsever cevabında sabit kaldı fakat uygulama sonrasında bu cevabına eklemeler yapmıştır.

Tüm frekanslar toplamı 49 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 35 olan frekans toplamı, 14 artarak 49 olmuştur. Öğrencilerin vatansever bir kişinin birden fazla özelliğini ifade ettikleri, cevaplarının çeşitlendiği, yapılan uygulama sonrasında vatansever bir kişinin özellikleri ile ilgili algılarının genişlediği görülmektedir. Uygulama öncesinde ifade edilen özellikler bireysel vatanseverliğe yönelik daha ağırlıkta iken uygulama sonrasında ifade edilen özellikler toplumsal vatanseverliğe yönelik daha ağırlıktadır.

4.2.3. Öğrencilerin Zihnindeki İlk Vatansever Kişi Algıları

Öğrencilerin “Vatansever bir kişi düşündüğünde aklına ilk kim gelmektedir? Neden?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Dijital öykü öncesi öğrencilerin zihnindeki ilk vatansever kişi algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Atatürk	13	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20
Mehmet Akif Ersoy	3	Ö4, Ö14, Ö16
Memurlar	1	Ö18
Seyit Onbaşı	2	Ö5, Ö9
Recep Tayyip Erdoğan	1	Ö6
Tüm Frekansların Toplamı	20	

Tablo 4.8’de öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce “Vatansever bir kişi düşündüğünde aklına ilk kim gelmektedir? Neden?” sorusuna en çok Atatürk (n=13) cevabını verdikleri görülmektedir. Mehmet Akif Ersoy (n=3), Seyit Onbaşı (n=2), Recep Tayyip Erdoğan (n=1) ve memurlar (n=1) cevapları da verilmiştir.

Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları cevaplar nedenleri ile aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Atatürk. Çünkü burada olmamızın sebebi o.”

Ö2: “Mustafa Kemal Atatürk. Çünkü o vatanımızı korumuş, bizi korumuş, kollamıştır.”

Ö3: “Atatürk. Çünkü Atatürk Türk halkı için çok fedakâr şeyler yapmıştır.”

Ö4: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü bizim İstiklal Marşı’nı yazdı, ödül olarak parayı seçmedi, yarışmalara katıldı.”

Ö5: “Seyit Onbaşı. Vatanı için mermi kaldırdı.”

Ö6: “Recep Tayyip Erdoğan. Çünkü o cumhurbaşkanı bir devletin.”

Ö7: “Atatürk. Çünkü Atatürk Türkiye’nin kurtulmasını, bağımsız bir ülke olmasını sağladı.”

Ö8: “Atatürk. Çünkü o vatanımızı korudu.”

Ö9: “Seyit Onbaşı. Çünkü 250 okkalık mermiyi taşıdı.”

Ö10: “Atatürk. Millet için savaştı, milletimizi kurdu.”

Ö11: “Atatürk. Çünkü bağımsızlığımızı, zaferler kazanmamızı sağlamış.”

Ö12: “Yani önce Atatürk. Çünkü milleti korumuş, kollamış.”

Ö13: “Atatürk. Çünkü savaşlarda askerlerimize güven veren, savaşlarda her yönü deneyen biri olduğu için.”

Ö14: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü İstiklal Marşı’nı yazdı.”

Ö15: “Mustafa Kemal Atatürk. Çünkü vatanını çok severdi, savaştı ve vatanı için elinden gelen her şeyi yaptı.”

Ö16: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü İstiklal Marşı’nı çok zor dönemlerde yazdı.”

Ö17: “Atatürk. Çünkü Atatürk Türkiye’yi kurdu, eskiden de devletini çok seven biriydi, ülkesi için savaşlar vermeyi seviyordu.”

Ö18: “Memurlar. Çünkü bazı memurlar kötü oluyor bazı memurlarda çok iyi kalpli oluyor.”

Ö19: “Atatürk. Çünkü o savaşlarda çok yardımcı oldu, bizi savundu.”

Ö20: “Atatürk. Çünkü eskiden o bizi ve yurdumuzu kurtardı, cumhuriyeti ilan etti.”

Öğrencilerin dijital öykü izletilmeden önce Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, memurlar, Recep Tayyip Erdoğan, Seyit Onbaşı cevaplarını verdikleri görülmektedir. Ö6 ve Ö18 akıllarına gelen ilk vatansever kişiyi günümüz kişilerinden söylemişlerdir. Geriye kalan 18 katılımcı tarihte kahramanlıkları ile yer alan kişileri söylemişlerdir. Dijital öykü öncesinde tüm frekanslar toplamı 20 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatansever bir kişi düşündüğünde aklına ilk kim geliyor? Neden?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Dijital öykü sonrası öğrencilerin zihnindeki ilk vatansever kişi algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Atatürk	5	Ö2, Ö4, Ö11, Ö14, Ö16
Mehmet Akif Ersoy	13	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19
Seyit Onbaşı	2	Ö9, Ö20
Tüm Frekansların Toplamı	20	

Tablo 4.9’da öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatansever bir kişi düşündüğünde aklına ilk kim geliyor? Neden?” sorusuna en çok Mehmet Akif Ersoy (n=18) cevabını verdikleri görülmektedir. 5 öğrenci Atatürk, 2 öğrenci ise Seyit Onbaşı demiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları cevaplar nedenleri ile aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü bağımsızlığımızı, İstiklal Marşı’nı yazmış.”

Ö2: “Mustafa Kemal Atatürk. Çünkü o bizim liderimiz ve o bizim için her şeyi verdi, fedakârlık yaptı, bütün ülkemizi kurtardı.”

Ö3: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü o kadar çalışıyor ve milletine armağan ediyor, para almıyor, hayır kurumlarına veriyor.”

Ö4: “Atatürk. Kurtuluş Savaşı’nda bir lider olarak askerlere bir emir verdi ‘ordular ilk hedefiniz Akdeniz’ diyerek hücumla kalktılar.”

Ö5: “Mehmet Akif Ersoy. İstiklal Marşı’nı yazdığı için.”

Ö6: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü İstiklal Marşı’nı yazıp para almamıştır.”

Ö7: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü İstiklal Marşı’nı yazdı. Milleti motive etti.”

Ö8: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü o vatansever birisiydi.”

Ö9: “Seyit Onbaşı. Çünkü 250 okkalık bir mermiyi vatanı uğruna taşımıştır. Tam o anda Allah ona güç ve kuvvet vermiştir.”

Ö10: “Mehmet Akif Ersoy. İstiklal Marşı’nı yazdığı için.”

Ö11: “Atatürk. Çünkü savaşları yönetmiştir, Türk milletinin başarılı olmasını istemiştir, Türk milletinin cesaretini görmek istemiştir. Türk milletinin kendini iyi hissetmesini sağlamıştır.”

Ö12: “Mehmet Akif Ersoy. O İstiklal Marşımızı yazmıştır.”

Ö13: “Mehmet Akif Ersoy. İstiklal Marşı’nı yazdığı için.”

Ö14: “Atatürk. Çünkü o vatanı koruduğu için, bir sürü asker yolladığı için.”

Ö15: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü vatanı için mücadele etti, vatanı için çok iyi şeyler yaptı, İstiklal Marşı’nı yazdı ve para almadı.”

Ö16: “Mustafa Kemal Atatürk. Çünkü o ülkemizi korumak için her şeyi yapmıştır, elinden gelen fedakârlığı yapmıştır.”

Ö17: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü İstiklal Marşı’nı para için değil milleti için yazdı ve kendi için değil milleti için düşündü.”

Ö18: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü o çok milletine hizmet etmiş biriydi.”

Ö19: “Mehmet Akif Ersoy. Çünkü o bize İstiklal Marşımızı yazdı, parayı almadı,” bu eser milletimindir” dedi.”

Ö20: “Seyit Onbaşı. Çanakkale Savaşı’nda o kadar kiloluk bir bombayı belinde taşıyarak düşmanlarımızı yok etti.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten Atatürk, Mehmet Akif Ersoy ve Seyit Onbaşı cevaplarını verdikleri görülmektedir. Uygulama öncesinde Atatürk cevabı en çok verilirken, uygulama sonrasında Mehmet Akif Ersoy en çok söylenen kod olmuştur. Araştırma İstiklal Marşı’nın 100. Yılına özel hazırlandığı için dijital öyküler Mehmet Akif Ersoy ve İstiklal Marşı ağırlıklı hazırlanmıştır. Öğrencilerin cevaplarında Mehmet Akif Ersoy’a yönelmelerinin sebebinin bu olduğu düşünülmektedir.

Dijital öykü öncesinde 2 öğrenci günümüz kişilerinden cevaplar verirken, uygulama sonrasında sadece tarihteki kahramanlardan oluşan cevaplar vermişlerdir. Tüm frekanslar toplamı 20 olarak bulunmuştur.

4.2.4. Vatansever Kişilere İlişkin Örnekler

Öğrencilerin “Vatansever kişilere örnek verir misin?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin dijital öykü öncesi vatansever kişilere ilişkin örnekleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Atatürk	13	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Mehmet Akif Ersoy	5	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö20
Ömer Halisdemir	2	Ö1, Ö12
Şehitlerimiz	4	Ö2, Ö3, Ö15, Ö20
Seyit Onbaşı	5	Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12
Fatma Seher Hanım	1	Ö9
Ben	1	Ö13
Osmanlı Padişahları	1	Ö17
Tüm Frekansların Toplamı	32	

Tablo 4.10’da öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce “Vatansever kişilere örnek verir misin?” sorusuna en çok Atatürk (n=13) cevabını verdikleri görülmektedir. Mehmet Akif Ersoy (n=5), Seyit Onbaşı (n=5), şehitlerimiz (n=4), Ömer Halisdemir (n=2), Fatma Seher Hanım (n=1), Osmanlı Padişahları (n=1) ve ben (n=1) cevapları da verilmiştir.

Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Ömer Halisdemir.”

Ö2: “Şehitlerimiz, Atatürk.”

Ö4: “Seyit Onbaşı, Atatürk.”

Ö7: “Mehmet Akif Ersoy.”

Ö9: “Fatma Seher Hanım.”

Ö13: “Mesela ben olabilirim. Vatanımın bayrağını göklere çıkarmak istiyorum.”

Ö17: “Osmanlı Padişahları.”

Öğrencilerin dijital öykü izletilmeden önce Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Seyit Onbaşı, şehitlerimiz, Ömer Halisdemir, Fatma Seher Hanım, Osmanlı Padişahları ve ben cevaplarını verdikleri görülmektedir. Ö13 vatansever kişi örneğine kendisini örnek vermiştir. Ö13 dışındaki öğrenciler Türkiye için fedakârlık yapmış kişileri örnek vermişlerdir. Dijital öykü öncesinde tüm frekanslar toplamı 32 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatansever kişilere örnek verir misin?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin dijital öykü sonrası vatansever kişilere ilişkin örnekleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Atatürk	19	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Mehmet Akif Ersoy	13	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20
Şehitlerimiz	4	Ö2, Ö3, Ö15, Ö20
Seyit Onbaşı	16	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Şerife Bacı	7	Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö13, Ö17, Ö19
Halide Edip Adıvar	13	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19
Ziya Gökalp	5	Ö4, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14
İsmet İnönü	6	Ö2, Ö6, Ö7, Ö12, Ö15, Ö18
Sütçü İmam	4	Ö11, Ö12, Ö14, Ö16
Kazım Karabekir	4	Ö2, Ö3, Ö16, Ö20
Şahin Paşa	3	Ö2, Ö12, Ö18
Tüm Frekansların Toplamı	94	

Tablo 4.11’de öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Vatansever kişilere örnek verir misin?” sorusuna en çok Atatürk (n=19), Seyit Onbaşı (n=16), Mehmet Akif Ersoy (n=13) ve Halide Edip Adıvar (n=13) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Kazım Karabekir, İsmet İnönü, Şahin Paşa, Ömer Halisdemir, Atatürk, Halide Edip Adıvar.”

Ö3: “Seyit Onbaşı, Atatürk, Halide Edip, Şerife Bacı, Mehmet Akif Ersoy, Kazım Karabekir.”

Ö5: “Ömer Halisdemir, Seyit Onbaşı, Mehmet Akif Ersoy, Atatürk.”

Ö10: “Atatürk, Ziya Gökalp, Şerife Bacı, Seyit Onbaşı, Mehmet Akif Ersoy.”

Ö11: “Atatürk, Seyit Onbaşı, Sütçü İmam, Halide Edip, Mehmet Akif.”

Ö12: “Ziya Gökalp, İsmet İnönü, Şahin Paşa, Sütçü İmam, Seyit Onbaşı, Atatürk.”

Ö15: “Atatürk, Nene Hatun, İsmet İnönü, Halide Edip Adıvar, Mehmet Akif.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra cevaplarının çeşitlendiği, bir öğrencinin en az dört vatansever kişi örneği verdiği, yapılan uygulama sonrasında vatansever kişiler ile ilgili algılarının genişlediği görülmektedir. Uygulama öncesine göre verilerin arttığı, yeni verilerin oluştuğu görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 94 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 32 olan frekans toplamı, 62 artarak 94 olmuştur.

4.3. Bağımsızlık

Aşağıda bağımsızlık teması altında yer alan kategorilere ait bulgular dijital öykü öncesi ve sonrası olarak tablolar ile gösterilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin Bağımsızlık Algıları

Öğrencilerin “Bağımsızlık ne demektir?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.12 ve Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Dijital öykü öncesi öğrencilerin bağımsızlık algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Özgürlük	12	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19
Bayrak	6	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö18, Ö19
Birlik Olma	2	Ö11, Ö14
Sembol	1	Ö1
Kişilik	1	Ö12
Bağlantı Kurma	1	Ö20
Tüm Frekansların Toplamı	23	

Tablo 4.12’de öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce “Bağımsızlık ne demektir?” sorusuna en çok özgürlük (n=12) cevabını verdikleri görülmektedir. Bayrak (n=6), birlik olma (n=2), sembol (n=1), kişilik (n=1), bağlantı kurma (n=1) cevapları da verilmiştir.

Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Ülkemizin sembolü gibi bir şey.”

Ö2: “Özgürlüktür.”

Ö6: “Bir devletin bayrağının olmasıdır.”

Ö8: “Ülkenin bayrağının olması.”

Ö11: “Bağımsızlık herkesin birlik olup, herkesin birbirine yardım ettiği bir şeydir.”

Ö12: “Bir milletin kişiliği diyebilirim.”

Ö17: “Bağımsızlık hiç kimsenin buyruğu altında yaşamamak demektir.”

Ö20: “Türkiye ile bağlantı kurmak gibi bir şey.”

Öğrencilerin dijital öykü izletilmeden önce özgürlük, bayrak, birlik olma, sembol, kişilik ve bağlantı kurma cevaplarını verdikleri görülmektedir. Dijital öykü öncesinde tüm frekanslar toplamı 23 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bağımsızlık ne demektir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Dijital öykü sonrası öğrencilerin bağımsızlık algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Özgürlük	20	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Bayrak	3	Ö1, Ö16, Ö18
Birlik Olma	1	Ö11
Tüm Frekansların Toplamı	24	

Tablo 4.13'te öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra "Bağımsızlık ne demektir?" sorusuna bütün öğrencilerin özgürlük (n=20) cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca kendi kendini yönetme (n=3) ve birlik olma (n=1) cevaplarını da vermişlerdir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: "Özgürce yaşamak demektir. Sonra kendi kendini yönetebilmektir."

Ö3: "Bağımsızlık insanların istediği zaman yemek yemesi, okula gidebilmesidir, esir olmamamız, özgürce yaşayabilmemizdir."

Ö7: "Esir olmadan yaşamaktır."

Ö9: "Özgürlük demektir, hiç kimseye esir olmadan özgürce yaşamak demektir."

Ö11: "Bir ülkenin birlikte yaşaması, hiç kimsenin boyunduruğu altına girmemesi, özgürce yaşamasıdır."

Ö12: "Özgürlük demektir."

Ö16: "Esir olmadan, kendi kendimizi yönetmektir."

Ö17: "Özgür olmaktır, başka insanların buyruğu altında yaşamamaktır."

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra özgürlük, kendi kendini yönetebilme ve birlik olma cevaplarını verdikleri görülmektedir. Bütün öğrenciler özgürlük ile ilgili bir ifade kullanmıştır. Özgürlük kodu altında "esir olmamak, buyruk altında yaşamamak, istediğimiz zaman okula gitmek, yemek yemek" gibi cevaplar yer almaktadır. Dijital öykü izlendikten sonra öğrencilerin bağımsızlık kavramını karşılayan cevaplar verdiği görülmüştür. Uygulama öncesine göre verilerin, bağımsızlık kavramı daha çok karşıladığı görülmektedir.

Ö11'in uygulama öncesi ve sonrasında birlik olma cevabı sabit kalmış, uygulama sonrasında cevabını genişletip, "özgürlük" cevabını da vermiştir. Tüm frekanslar toplamı 24 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 23 olan frekans toplamı, 1 artarak 24 olmuştur.

4.3.2. Ülkelerin Bağımsızlık Göstergeleri

Öğrencilerin "Bir ülkenin bağımsız olduğunu nereden anlayabiliriz?" görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Dijital öykü öncesi ülkelerin bağımsızlık göstergeleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Özgürlük	8	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö19
Bayrak	12	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20
Birlik-Berberlik	1	Ö11
Marş	2	Ö6, Ö17
Şehitler	1	Ö8
Tüm Frekansların Toplamı	24	

Tablo 4.14'te öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce "Bir ülkenin bağımsız olduğunu nereden anlayabiliriz?" sorusuna en çok bayrağından (n=12) cevabını verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö4: "Özgür olduğundan."

Ö5: "Bayrağından."

Ö6: "Bayraktan, marşlarından, İstiklal Marşı'ndan."

Ö7: "Bayrağı olup olmamasından."

Ö8: "Türk Bayrağından, şehitlerimizden."

Ö11: “Savaşlarda hep birlik olmamızdan.”

Ö17: “İstiklal Marşı olmasından ve bayrağı olmasından.”

Ö19: “Esaret altında olmamasından anlayabiliriz.”

Öğrencilerin dijital öykü izletilmeden önce ülkelerinin bağımsızlığını bayrağından, özgür olmasından, marşının olmasından, birlik-beraberlik içinde olmalarından ve şehitlerinden anlayabileceğimizi belirtmişlerdir. Dijital öykü öncesinde tüm frekanslar toplamı 24 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra ‘Bir ülkenin bağımsız olduğunu nereden anlayabiliriz?’ görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Dijital öykü sonrası ülkelerin bağımsızlık göstergeleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Bağımsızlık Sembolleri	17	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
Bayrak	3	Ö12, Ö14, Ö20
Tüm Frekansların Toplamı	20	

Tablo 4.15’te öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bir ülkenin bağımsız olduğunu nereden anlayabiliriz?” sorusuna en çok bağımsızlık sembollerinden (n=17) cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler sadece bayrak (n=3) cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Bağımsızlık sembollerinden.”

Ö3: “Bayrağın dalgalanması, bağımsızlık sembolleri, milli bayramlarımız, dilimiz, İstiklal Marşı.”

Ö10: “Bağımsızlık sembollerinden.”

Ö12: “Ay ve yıldızdan anlayabiliriz ay ve yıldız yani bayraktır.”

Ö13: “Bir ülkenin bağımsız olduğunu bayrağın dalgalanmasından parasının olmasından ondan sonra bağımsızlık sembollerinin olması.”

Ö17: “Dilinden, marşından, bayrağından, başkentinden, anayasalarından, parasından anlayabiliriz.”

Ö20: “Türk bayrağından anlayabiliriz.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bağımsızlık sembolleri ve bayrak cevaplarını verdikleri görülmektedir. Bayrağın ayrı bir kod olma sebebi bazı öğrencilerin cevaplarında sadece bayraktan bahsediyor olmalarıdır. Bağımsızlık sembollerinin içinde; bayrak, marş, başkent, dil, anayasa, para, milli bayramlar yer almaktadır. Öğrencilerin dijital öyküden sonra bağımsızlık sembollerinin neler olduğunu öğrendikleri, bir ülkenin bağımsız olması için bu sembellere sahip olması gerektiğini öğrendikleri görülmüştür. Uygulama öncesinde bağımsızlık sembollerinden sadece bayrak ve marşı söyledikleri, dilimizin, paramızın, milli bayramlarımızın, başkentimizin, anayasamızın bağımsızlık sembolü olduğunu bilmedikleri görülmüştür. Uygulama öncesi 24 olan frekans toplamı, 4 azalarak 20 olmuştur.

4.3.3. Öğrencilerin Bağımsızlığı Olmayan İnsan Algıları

Öğrencilerin “Bağımsızlığı olmayan insanların neleri yapmaları zor olabilir?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Dijital öykü öncesi öğrencilerin bağımsızlığı olmayan insan algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Atatürk'e İnanmaz	1	Ö1
Özgür Yaşayamaz	12	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Eğitim Alamaz	4	Ö4, Ö5, Ö7, Ö14
Dostluk Kuramaz	1	Ö8
Sağlık Hizmeti Alamaz	1	Ö10
İbadet Edemez	2	Ö11, Ö12
Oyun Oynayamaz	1	Ö16
Tüm Frekansların Toplamı	22	

Tablo 4.16’da öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce “Bağımsızlığı olmayan insanların neleri yapmaları zor olabilir?” sorusuna en çok özgür yaşayamazlar (n=12) cevabını verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Atatürk e inanmaları zor olabilir var olduğuna.”

Ö4: “Böyle rahat konuşamaz, yazı yazamaz, okuyamaz, bir yere çıkamaz.”

Ö5: “Okula gelmeleri.”

Ö8: “Mesela dostluk kurulamaz.”

Ö10: “Okula gitmesi, hastaneye gitmesi.”

Ö12: “Namaz kılmaları, oruç tutmaları, zekât vermeleri.”

Ö14: “Eğitim göremez, okuyamaz, dışarda gezmeleri.”

Ö16: “Kendi istediklerini yapamamaları, çocuklar oyun oynayamazlardı sokaklarda.”

Dijital öykü izletilmeden önce öğrencilerin ağırlıklı olarak özgürlüğe ve eğitim hakkına deşindikleri görölmektedir. Tüm frekanslar toplamı 22 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bağımsızlığı olmayan insanların neleri yapmaları zor olabilir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Dijital öykü sonrası öğrencilerin bağımsızlığı olmayan insan algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Özgür Yaşayamaz	13	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13 Ö14, Ö16, Ö20
Eğitim Alamaz	19	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Meslek Sahibi Olamaz	1	Ö20
Sağlık Hizmeti Alamaz	2	Ö5, Ö10
İbadet Edemez	11	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17
Oyun Oynayamaz	4	Ö9, Ö14, Ö15, Ö19
Düzen Beslenemez	6	Ö3, Ö7, Ö8, Ö14, Ö18, Ö19
Tüm Frekansların Toplamı	56	

Tablo 4.17’de öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bağımsızlığı olmayan insanların neleri yapmaları zor olabilir?” sorusuna ağırlıklı olarak eğitim alamazlar (n=19), özgür yaşayamazlar (n=13), ibadet edemezler (n=11) cevaplarını verdikleri görölmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Okula gidemezler, kitap okuyamazlar, dua edemezler, oruç tutamazlar, Allah’a ibadet edemezler.”

Ö5: “İbadet etmeleri, koşmaları, hastaneye gitmeleri, okula gitmeleri.”

Ö10: “Okula gitmeleri, hastaneye gitmeleri, koşmaları, namaz kılmaları.”

Ö11: “Okula gidemezler.”

Ö12: “Okula gidemez, koşamaz, yazamaz, ibadet yapamaz, hac yapamaz, zekât veremez.”

Ö16: “Bağımsızlığı olmayan insanların eğitim almaları, koşmaları, eğlenmeleri zor olabilir.”

Ö18: “Koşamazlar, okula gidemezler, istediği gibi yemek yiyemezler, kıyafet alamazlar.”

Ö19: “Yemek yiyemezler, oyun oynayamazlar, koşamazlar, okula gidemezler.”

Ö20: “Bence özgürce koşup gidemezler, bir meslek sahibi olamazlar, okulda bilgiye sahip olamazlar, bir kilidin içinde olmak gibi bir şey olurdu.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bağımsızlığı olmayan insanların neleri yapmaları zor olabilir?” sorusuna eğitim alamazlar, özgür yaşayamazlar, meslek sahibi olamazlar, sağlık hizmeti alamazlar, ibadet edemezler, oyun oynayamazlar ve düzgün beslenemezler yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Uygulama öncesi 22 olan frekans toplamı, 34 artarak 56 olmuştur. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra cevaplarının çeşitlendiği, bağımsızlığı olmayan insanlar ile ilgili algılarının genişlediği görülmektedir. Fakat öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki cevapları benzerlik göstermektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerin cevapları çeşitlenmiştir.

4.4. Bayrak

Aşağıda bayrak teması altında yer alan kategorilere ait bulgular dijital öykü öncesi ve sonrası olarak tablolar ile gösterilmiştir.

4.4.1. Bayrağın Kırmızı Rengine İlişkin Tahminler

Öğrencilerin “Bayrağımız kırmızı rengini nereden almış olabilir?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.18 ve Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Dijital öykü öncesi bayrağın kırmızı rengine ilişkin tahminler

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Şehitlerin Kanının Renginden	20	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Tüm Frekansların Toplamı	20	

Tablo 4.18’de dijital öyküyü izlemeden önce “Bayrağımız kırmızı rengini nereden almış olabilir?” sorusuna öğrencilerin hepsinin şehitlerin kanının renginden (n=20) cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö4: “Bayrağımız şehitlerin kanından almış olabilir.”

Ö5: “Şehitlerimizin kanından.”

Ö11: “Şehitlerimizin döktüğü kanlardan.”

Ö15: “Bence şehitlerimizin kanından olabilir.”

Ö18: “Şehitlerimizin kanından.”

Dijital öykü izletilmeden önce tüm öğrencilerin aynı cevabı verdiği görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 20 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bayrağımız kırmızı rengini nereden almış olabilir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Dijital öykü sonrası bayrağın kırmızı rengine ilişkin tahminler

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Şehitlerin Kanının Renginden	20	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Tüm Frekansların Toplamı	20	

Tablo 4.19’da dijital öyküyü izledikten sonra “Bayrağımız kırmızı rengini nereden almış olabilir?” sorusuna tüm öğrencilerin şehitlerimizin kanının renginden (n=20) cevabını verdiği görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö9, Ö15, Ö16, Ö17: “Şehitlerimizin kanından almıştır.”

Ö18: “Şehitlerimiz çok öldüğü için onların kanından almıştır.”

Türk Bayrağı ile ilgili hazırlanan dijital öykü izletildikten sonra tüm öğrencilerin aynı cevabı verdiği görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 20 olarak bulunmuştur. Dijital öykü öncesi ve sonrasında tüm öğrencilerin cevabının aynı olduğu görülmüştür.

4.4.2. Öğrencilerin Türk Bayrağına Saygı Duyma Nedenleri

Öğrencilerin “Bayrağımıza neden saygı duyuyor olabiliriz?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.20 ve Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Dijital öykü öncesi öğrencilerin Türk Bayrağına saygı duyma nedenleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Gücü Simgeler	1	Ö1
Bağımsızlığı Simgeler	5	Ö9, Ö10, Ö14, Ö18, Ö19
Türkiye'yi Simgeler	5	Ö3, Ö7, Ö11, Ö13, Ö16
Zorluğu Simgeler	2	Ö6, Ö17
Şehitlerin Kanını Simgeler	9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö15, Ö16, Ö20
Yüceliği Simgeler	1	Ö12
Tüm Frekansların Toplamı	23	

Tablo 4.20’de öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce “Bayrağımıza neden saygı duyuyor olabiliriz?” sorusuna en çok şehitlerimizin kanını simgeler (n=9) cevabını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Hep yükseklerde dalgalandığı için bir gücü vardır.”

Ö3: “Çünkü o şehitlerimizin kanından oluşmuş onlar bu güzel vatani bize armağan etmiş.”

Ö7: “Çünkü bayrakta bir sürü şehit var ve Türkiye’yi temsil ediyor.”

Ö8: “Çünkü onlarca şehit öldü.”

Ö9: “Çünkü simgemizdir, bağımsızlığımızı belirtir.”

Ö10: “Vatanın özgürlüğü, bağımsızlığını gösterdiği için.”

Ö12: “Çünkü o yücedir. Yüce olduğu için ona saygı duyuyoruz.”

Ö16: “Ülkemizin temsilcisi olduğu, şehitlerimizin kanından oluştuğu için.”

Ö17: “Çok zor koşullarda kazanıldı.”

Ö19: “Çünkü o bizim bağımsızlığımızı simgeliyor.”

Dijital öykü izletilmeden önce öğrencilerin Türk bayrağına saygı duyma nedenleri; şehitlerimizin kanını, bağımsızlığı, gücü, yüceliği, zorluğu ve Türkiye’yi simgelemesidir. Tüm frekanslar toplamı 23 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bayrağımıza neden saygı duyuyor olabiliriz?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Dijital öykü sonrası öğrencilerin Türk Bayrağına saygı duyma nedenleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Gücü Simgeler	1	Ö9
Bağımsızlığı Simgeler	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Türkiye'yi Simgeler	1	Ö16
Şehitlerin Kanını Simgeler	16	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Birlik- Beraberliği Simgeler	2	Ö9, Ö11
Tüm Frekansların Toplamı	36	

Tablo 4.21’de öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bayrağımıza neden saygı duyuyor olabiliriz?” sorusuna en çok şehitlerin kanını simgeler (n=16) ve bağımsızlığı simgeler (n=16) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Onun için çok şehitlerimiz ölmüş, her zaman dalgalanmalı o bizim bağımsızlığımızı sağlıyor.”

Ö5: “Onun sayesinde özgürüz.”

Ö9: “Bayrağımız çünkü bizim bağımsızlığımızı simgeler bayrağımız olmadan birlik olamayız, güçlü olamayız, bayrağın üzerinde şehitlerimizin kanı çok fazladır.”

Ö10: “Bağımsızlık sembolümüzdür.”

Ö11: “Bizim bağımsızlığımızı sağlıyor, bayrak olmasa biz birlik olamıyoruz, bayrağımızı oluşturmak için çok şehit verdik.”

Ö14: “Onun için bir sürü şehit verdik ve o göklerde olduğundan dolayı özgürüz.”

Ö16: “Bayrağımız bizim ülkelimizin temsilcisi olduğu, şehitlerimizin kanından oluştuğu için.”

Ö19: “Onun için biz çok şehit verdik, bağımsızız.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Bayrağımıza neden saygı duyuyor olabiliriz?” sorusuna gücü simgeler, bağımsızlığı simgeler, Türkiye’yi simgeler, şehitlerin kanını simgeler, birlik-beraberliği simgeler yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Uygulama öncesi 23 olan frekans toplamı, 13 artarak 36 olmuştur. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra cevaplarının çeşitlendiği görülmektedir. Fakat öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki cevapları benzerlik göstermektedir. Bayrağımıza saygı duyma sebebimizin, rengini şehitlerimizin kanının renginden alması olduğunu söyleyen Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö15, Ö16, Ö20 uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında cevaplarında sabit kalmışlardır.

4.5. Mehmet Akif Ersoy

Aşağıda Mehmet Akif Ersoy teması altında yer alan kategorilere ait bulgular dijital öykü öncesi ve sonrası olarak tablolar ile gösterilmiştir.

4.5.1. Mehmet Akif’in Vatansever Kahraman Olma Nedenine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin “Mehmet Akif Ersoy vatansever bir kahraman mıdır? Neden?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.22 ve Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Dijital öykü öncesi Akif’in vatansever olma nedenine ilişkin görüşleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
İstiklal Marşı'nı Yazdı	19	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Parayı Bağışladı	4	Ö3, Ö4, Ö12, Ö17
Dürüst, Azimli, Sabırlı Olma	1	Ö1
Tüm Frekansların Toplamı	24	

Öğrencilerin hepsi “Mehmet Akif Ersoy vatansever bir kahraman mıdır?” sorusuna “evet” yanıtını vermiştir. Tabloda neden sorusunun cevabına yönelik elde edilen veriler yer almaktadır. En çok çünkü İstiklal Marşı’nı yazdı (n=19) cevabı verilmiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Evet. Çünkü azimli, dürüst, sabırlı özelliklere sahip.”

Ö2: “Evet. Çünkü o Türkiye’imiz için bütün herkes için İstiklal Marşı’nı yazdı.”

Ö3: “Evet. Çünkü İstiklal Marşı’nı yazmış ve parasını parası olmayanlara dağıtmıştır.”

Ö5: “Evet. İstiklal Marşı’nı yazdı.”

Ö11: “Evet. Çünkü vatani için bir marş yazmıştır, vatanımızı simgelemiştir.”

Ö14: “Evet. Çünkü vatanını sevdiği için bir bağımsızlık şiiri yazmış.”

Ö20: “Evet. Çünkü İstiklal Marşı’nı yurdumuz için ve Türkiye için yazmıştır.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce “Mehmet Akif Ersoy vatansever bir kahraman mıdır? Neden?” sorusuna İstiklal Marşı’nı yazdı, parayı bağışladı, dürüst, azimli, sabırlı olma yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 24 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy vatansever bir kahraman mıdır? Neden?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Dijital öykü sonrası Akif'in vatansever olma nedenine ilişkin görüşleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
İstiklal Marşı'nı Yazdı	11	Ö1, Ö2, Ö4, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20
Parayı Bağışladı	18	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
"İstiklal Marşı Benim Değil Milletimin Eseridir" Dedi	4	Ö7, Ö8, Ö13, Ö19
Çanakkale Şiir'ini Yazdı	2	Ö6, Ö15
Tüm Frekansların Toplamı	35	

Öğrencilerin hepsi dijital öyküyü izledikten sonra da “Mehmet Akif Ersoy vatansever bir kahraman mıdır?” sorusuna “evet” yanıtını vermiştir. Tabloda neden sorusunun cevabına yönelik elde edilen veriler yer almaktadır. Tablo 4.23'te öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy vatansever bir kahraman mıdır? Neden?” sorusuna ağırlıklı olarak parayı bağışladı (n=17) ve İstiklal Marşı'nı yazdı (n=11) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Evet. Çünkü o kadar emek verdiği bir şiiire hiç para almadan yazıyor çoğu kişi para olduğu için yazmak istiyor ama Mehmet Akif Ersoy ben parayı kabul edemem deyip hayır kurumlarına bağışlıyor.”

Ö5: “Evet. Para almadı, milletimin eseridir dedi.”

Ö6: “Evet. Çünkü vatani uğruna bir sürü şiiirler yazmıştır, Çanakkale Şiir'ini yazmıştır. İstiklal Marşı'nı yazıp para almamıştır.”

Ö7: “Evet. Çünkü para ödülünü almadı bağışladı ondan sonra bu benim eserim değil milletimin eseridir dedi İstiklal Marşı'nı yazdı.”

Ö13: “Evet. Çünkü para almamış, İstiklal Marşı'nı yazmış demiş ki bu benim eserim değil bu benim milletimin eseridir demiş.”

Ö15: “Evet. Çünkü Çanakkale Şiir’ini yazdı sonra İstiklal Marşı’nı yazdı ve para almadı.”

Ö19: “Evet. Çünkü para için yazmadı o parayı almamış benim eserim değil milletimin eseridir demiş.”

Ö20: “Evet. Çünkü Türkiye için bir tane İstiklal Marşı yazdı. Para almadı.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra İstiklal Marşı’nı yazdı ve parayı bağışladı cevapları sabit kalmıştır. Yeni veri olarak Mehmet Akif Ersoy’un “İstiklal Marşı benim değil, milletimin eseridir” cümlesi ve Çanakkale Şiir’ini yazdı kodu eklenmiştir. Uygulama öncesinde öğrenciler, Mehmet Akif’in vatanseverliği ile ilgili ödülü bağışlaması ve İstiklal Marşı’nı yazmasını biliyordu. Öykü izlendikten sonra Çanakkale Şiir’ini yazdığı ve İstiklal Marşı’nı milletine armağan ettiği bilgisine ulaştıkları görülmektedir. Uygulama öncesi 24 olan frekans toplamı, 11 artarak 35 olmuştur.

4.5.2. Öğrencilerin Mehmet Akif Ersoy Algıları

Öğrencilerin “Mehmet Akif Ersoy kimdir? Hakkında neler biliyorsun?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.24 ve Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrencilerin dijital öykü öncesi Mehmet Akif Ersoy algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
İstiklal Marşı'nı Yazdı	20	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Para Ödülünü Bağışladı	3	Ö3, Ö6, Ö12
Kurtuluş Savaşı'na Katıldı	1	Ö4
Türk Kahramanı	2	Ö16, Ö17
Vatansever	2	Ö7, Ö11
Tüm Frekansların Toplamı	28	

Öğrencilerin hepsi “Mehmet Akif Ersoy kimdir? Hakkında neler biliyorsun?” görüşme sorusuna İstiklal Marşı’nı yazdı (n=20) cevabını vermiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “İstiklal Marşımızı yazan kişidir.”

Ö4: “Kurtuluş Savaşı’na katılmış, İstiklal Marşı’nı yazmış yiğit birisidir.”

Ö6: “İstiklal Marşı’nı yazmıştır. Para almamıştır.”

Ö7: “İstiklal Marşı’nın yazarıdır, vatansever bir insandır ve İstiklal Marşı’nı duvara kazımıştır.”

Ö9: “Bizim İstiklal Marşımızı yazmıştır.”

Ö11: “İstiklal Marşımızı yazan bir Türk şairidir. Vatansever bir kişidir, vatani için canını verir”

Ö12: “Bir marş yazmıştır, yarışa katılarak zenginliği seçmemiş ve Türkiye marşını yazmıştır.”

Ö16: “Türk kahramanıdır, İstiklal Marşı’nı yazmıştır.”

Ö20: “İstiklal Marşı’nı yazan bir kişidir.”

Dijital öykü izletilmeden önce öğrencilerin “Mehmet Akif Ersoy kimdir? Hakkında neler biliyorsun?” görüşme sorusuna İstiklal Marşı’nı yazdı, para ödülünü bağışladı, Kurtuluş Savaşı’na katıldı, Türk kahramanı ve vatansever bir kişi cevaplarını verdikleri görülmektedir. Dijital öykü öncesinde öğrencilerin Mehmet Akif ile ilgili İstiklal Marşı’nı yazması dışında pek bilgilerinin olmadığı, hayatı ile ilgili bir şey bilmedikleri, yanlış bilgiye sahip oldukları ve vatanseverliği ile ilgili sadece İstiklal Marşı’nı yazdığını bildikleri gözlemlenmiştir. Tüm frekanslar toplamı 28 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy kimdir? Hakkında neler biliyorsun?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Dijital öykü sonrası Mehmet Akif Ersoy algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
İstiklal Marşı'nı Yazdı	18	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
İstanbul'da Doğdu	10	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Çanakkale Şiir'ini Yazdı	12	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20
Vaazlar Verdi	7	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17
Veterinerlik Okudu	17	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Milletvekilliği Yaptı	10	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16
Siroz Hastalığından Öldü	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Vatansever	2	Ö7, Ö11
Tüm Frekansların Toplamı	92	

Öğrenciler Mehmet Akif'in hayatı ile ilgili hazırlanan dijital öyküyü izledikten sonra "Mehmet Akif Ersoy kimdir? Hakkında neler biliyorsunuz?" görüşme sorusuna en çok İstiklal Marşı'nı yazdı (n=18) cevabını vermiştir. Ardından veterinerlik okudu (n=17) ve siroz hastalığından öldü (n=16) cevapları en çok verilen cevaplar olmuştur. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: "İstiklal Marşımızı vatanseverlikle yazdığını biliyorum. İstanbul'da doğmuş, Çanakkale şiirini yazmış. Hamdullah Bey ona İstiklal Marşı'nı yazmasını teklif etmiş. Ezan okunurken duyulanmış, İstiklal Marşı'nı duvara kazımış, karaciğeri rahatsızmış kuşlara bakarken ölmüş. Vaazlar vermiştir."

Ö4: "Bizim İstiklal Marşı'mızı yazan şairdir. Çanakkale Şiir'ini yazmıştır. Veterinerdir. Karaciğerinde siroz hastalığı olduğu için pencereden kuşlara bakarken son nefesini vermiş. Vatan için milletvekilliği yaptı ve vaazlar verdi."

Ö5: “İstiklal Marşı’nı yazmıştır, gerçek mesleği veterinerdir. Milletvekilliği yaptı, Çanakkale Şiir’ini yazdı, kuşlara bakarken öldü.”

Ö10: “İstiklal Marşı’nı yazmıştır. Veterinerlik yapmıştır, Çanakkale Şiir’ini yazmıştır, camilerin önünde vaazlar vererek millete destek olmuştur, milletvekilliği yaptı, siroz hastalığından kuşlara bakarken öldü”

Ö12: “İstiklal Marşı’nı yazmıştır. Veterinerdir ve Çanakkale Şiir’ini yazmıştır.”

Ö13: “İstanbul’da doğmuş, Çanakkale’de 250 bin şehit olduğunu duyunca Çanakkale Şiir’ini yazdı, veterinerdir, camilerde vaaz veriyor, cesaret veriyor.”

Ö16: “İstanbul’da doğdu. Milletvekilliği yaptı, veterinerdi ondan sonra Çanakkale Şiir’ini yazdı, İstiklal Marşı’nı yazdı, siroz hastalığına yakalanarak öldü.”

Ö17: “İstiklal Marşı’nı yazmıştır, vatan şairidir, ülkesine ve milletine bağlıdır, milletvekilliği yapmış, halkı toplayıp vaaz vermiştir.”

Ö18: “İstanbul’da doğmuştur, Çanakkale Şiiri, İstiklal Marşı yazdı. Siroz hastalığından kuşlara bakarken ölmüştür ve gerçek mesleği veterinerliktir.”

Tüm frekanslar toplamı 92 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 28 olan frekans toplamı, 64 artarak 92 olmuştur. Öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken birden fazla koda yönelik cevap verdikleri, cevaplarının çeşitlendiği, yapılan uygulama sonrasında Mehmet Akif ile ilgili bilgilerinin arttığı ve uygulama öncesine göre verilerin arttığı, yeni verilerin oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Mehmet Akif ile ilgili yanlış bilgileri düzeltilmiştir.

4.5.3. Mehmet Akif’in Marşımızı Yazarken Hissettikleri

Öğrencilerin “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nı yazarken neler hissetmiş olabilir?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.26 ve Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Dijital öykü öncesi Akif'in Marşı yazarken hissettiklerine ilişkin tahminler

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Mutluluk	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20
Gurur	6	Ö3, Ö4, Ö9, Ö12, Ö14, Ö16
Vatanseverlik	2	Ö1, Ö10
Üzüntü	7	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15
Özlem	1	Ö6
Heyecan	1	Ö9
Tüm Frekansların Toplamı	26	

Öğrenciler “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı yazarken neler hissetmiş olabilir?” görüşme sorusuna en çok mutluluk (n=9), üzüntü (n=7) ve gurur (n=6) cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Vatanseverlik duygusunu hissetmiş olabilir.”

Ö3: “Gurur, mutluluk”

Ö8: “Şehitlerimiz öldüğü için onlarca kefensiz yatanı yazıyor ya o yüzden üzülmüş olabilir.”

Ö11: “Mutlu olmuştur, içinde bir huzur olmuştur, şehitlerimizden dolayı üzülmüştür.”

Ö16: “Gurur”

Dijital öykü izletilmeden önce öğrencilerin “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı yazarken neler hissetmiş olabilir?” görüşme sorusuna mutluluk, gurur, heyecan, vatanseverlik, üzüntü ve özlem cevaplarını verdikleri görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 26 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı yazarken neler hissetmiş olabilir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Dijital öykü öncesi Akif'in Marşı yazarken hissettiklerine ilişkin tahminler

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Mutluluk	8	Ö3, Ö4, Ö6, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20
Gurur	16	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Vatanseverlik	2	Ö1, Ö19
Üzüntü	8	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18
Heyecan	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17
Tüm Frekansların Toplamı	45	

Öğrenciler dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı yazarken neler hissetmiş olabilir?” görüşme sorusuna en çok gurur (n=18) cevabını vermiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Heyecan, kendiyle gurur duymuştur, vatanseverlik duygusu uyanmıştır.”

Ö3: “Gurur, mutluluk, heyecan.”

Ö9: “Gurur hissetmiştir, heyecanlı hissetmiştir, üzüntülü hissetmiştir şehitlerimiz bir sürü kan döktüğü için.”

Ö13: “Çok heyecanlanmış, milleti için marş yazdığı için gururlanmış.”

Ö17: “Heyecan, mutluluk ve vatani ile gurur duymuştur.”

Ö20: “Gurur ve mutluluk hissetmiştir.”

Tüm frekanslar toplamı 45 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 26 olan frekans toplamı, 19 artarak 45 olmuştur. Öğrencilerin cevaplarının çeşitlendiği görülmektedir. Kodlarda artış olmamıştır, öncesi ve sonrasında da öğrenciler aynı kodlara yönelik cevaplar vermişlerdir. Ö1'in vatanseverlik duygusu koduna yönelik cevabı sabit kalmıştır, uygulama öncesi ve sonrasında da katılımcılar gurur ve mutlulukta yoğunlaşmıştır. Uygulama sonrasında heyecan diyen katılımcı sayısı 10 kişi artmıştır.

4.5.4. Mehmet Akif'in "Vatan Şairi" Unvanının Sebebine İlişkin Algılar

Öğrencilerin "Mehmet Akif Ersoy'a neden vatan şairi denmiş olabilir?" görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.28 ve Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Dijital öykü öncesi Akif'in "Vatan Şairi" unvanının sebebine ilişkin algılar

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
İstiklal Marşı'nı Yazdı	18	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Millete Hizmet Etti	1	Ö18
İyi Bir İnsan Oldu	1	Ö8
Tüm Frekansların Toplamı	20	

Öğrencilerce "Mehmet Akif Ersoy'a neden vatan şairi denmiş olabilir?" görüşme sorusuna en çok İstiklal Marşı'nı yazdığı için (n=18) cevabı verilmiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: "Çünkü vatan ile ilgili marşı yazdığı için."

Ö6: "İstiklal Marşı'nı yazmıştır."

Ö8: "Çünkü o çok iyi birisiydi."

Ö10: "Çünkü İstiklal Marşı'nı yazdı."

Ö14: "Vatanımızın özgür olması için şiir yazdığı için vatan şairi denmiş olabilir."

Ö17: "Çünkü vatan için önemli olan bir marş yazdı."

Ö18: "Milletimize hizmet ettiği için."

Dijital öykü izletilmeden önce öğrencilerin "Mehmet Akif Ersoy'a neden vatan şairi denmiş olabilir?" görüşme sorusuna İstiklal Marşı'nı yazdığı için, iyi bir insan olduğu için ve millete hizmet ettiği için cevaplarını verdikleri görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 20 olarak

bulunmuştur. Öğrencilerin çoğu İstiklal Marşı'nı yazdı cevabında toplanmışken Ö8 ve Ö18 farklı ifade etmişlerdir. Ayrıca her öğrencinin bir koda yönelik cevap verdiği görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy’a neden vatan şairi denmiş olabilir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Dijital öykü sonrası Akif’in “Vatan Şairi” unvanının sebebine ilişkin algılar

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
İstiklal Marşı'nı Yazdı	10	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö20
Millete Hizmet Etti	1	Ö18
Mücadelemizi Anlattı	9	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19
Fedakârlık Yaptı	1	Ö1
Tüm Frekansların Toplamı	21	

Öğrenciler dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy’a neden vatan şairi denmiş olabilir?” görüşme sorusuna en çok İstiklal Marşı'nı yazdığı için (n=10) ve mücadelemizi anlattığı için (n=9) cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Çünkü Kurtuluş Savaşı’nda fedakârlık yaptığı için.”

Ö3: “Verdiğimiz kanların, şehitlerin anlatıcısı olduğu için ona vatan şairi deniyor olabilir.”

Ö7: “İstiklal Marşı'nı yazdığı için.”

Ö13: “Kurtuluş Savaşı’nda yaptığımız fedakârlığın ve verdiğimiz şehitlerin anlatıcısı olduğu için.”

Ö14: “Çünkü İstiklal Marşı'nı yazdığı için.”

Ö16: “Çünkü yaptığımız mücadelenin en büyük anlatıcısı olduğu için.”

Ö18: “İstiklal Marşı'nı yazdığı için, vatanına hizmet ettiği için.”

Ö19: “Çünkü Kurtuluş Savaşı’nda verilen mücadeleyi iyi anlatmıştır.”

Tüm frekanslar toplamı 21 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 20 olan frekans toplamı, 1 artarak 21 olmuştur. Öğrencilerin cevaplarının öncesi ve sonrasında da İstiklal Marşı’nı yazmış olmasında yoğunlaştığı görülmektedir. Ö18 uygulama öncesinde vatan şairi unvanının verilmesinin sebebini milletine hizmet etmesi olarak açıklarken uygulama sonrasında bu düşüncesi sabit kalmış fakat İstiklal Marşı’nı yazdığı için de bu unvanın verilmiş olacağını eklemiştir. Uygulama ile öğrencilerin Mehmet Akif’in İstiklal Marşı’nda mücadelemizi anlattığını öğrendikleri görülmektedir.

4.6. İstiklal Marşı

Aşağıda İstiklal Marşı teması altında yer alan kategorilere ait bulgular dijital öykü öncesi ve sonrası olarak tablolar ile gösterilmiştir.

4.6.1. Öğrencilerin İstiklal Marşı Yazılma Sebebine İlişkin Algıları

Öğrencilerin “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nı ne için yazmış olabilir?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.30 ve Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Dijital öykü öncesi İstiklal Marşı’nın yazılma sebebine ilişkin algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Bağımsızlık İçin	7	Ö3, Ö5, Ö7, Ö14, Ö17, Ö19
Türkiye’yi Simgelemek İçin	4	Ö8, Ö9, Ö18, Ö20
Marşımız Olmadığı İçin	3	Ö4, Ö12, Ö16
Vatan Sevgisini Simgelemek İçin	3	Ö6, Ö15, Ö19
Yarışma İçin	1	Ö1
Şehitler İçin	1	Ö2
Güven Vermek İçin	1	Ö13
Bilgi Vermek İçin	1	Ö10
Sorumluluk Sahibi Olma	1	Ö11
Tüm Frekansların Toplamı	22	

Öğrenciler “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nı ne için yazmış olabilir?” görüşme sorusuna en çok bağımsızlık için (n=7) cevabını vermiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Şehitlerimiz için yazmış olabilir.”

Ö4: “Bizim de bir marşımız olsun diye yazmış olabilir.”

Ö5: “Bağımsızlık için yazmış olabilir.”

Ö7: “Türkiye’nin bağımsız bir ülke olması için.”

Ö8: “Vatanı için.”

Ö11: “Herkes moral vermek için yazmış olabilir.”

Ö13: “Türk halkına güven vermek için yazmıştır.”

Ö14: “Milletimizin bağımsız olması için.”

Ö18: “Vatanımız için yazmıştır.”

Ö19: “Bizim bağımsızlığımızı sembol etmek için. Vatanını sevdiği için.”

Dijital öykü izletilmeden önce öğrencilerin “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nı ne için yazmış olabilir?” görüşme sorusuna bağımsızlık için, Türkiye’yi simgelemek için, marşımız olmadığı için, vatan sevgisini simgelemek için, şehitler için, yarışma için, güven vermek için, moral vermek için ve bilgi vermek için cevaplarını verdikleri görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 22 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nı ne için yazmış olabilir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Öğrencilerin dijital öykü sonrası Marş yazılma sebebine ilişkin algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Bağımsızlık İçin	2	Ö1, Ö11
Marşımız Olmadığı İçin	1	Ö9
Güç Vermek İçin	4	Ö3, Ö9, Ö13, Ö14
Cesaret Vermek İçin	15	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20
Moral Vermek İçin	11	Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
Tüm Frekansların Toplamı	33	

Öğrenciler dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nı ne için yazmış olabilir?” görüşme sorusuna en çok cesaret vermek için (n=15) ve moral vermek için (n=11) cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö4: “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nı cesaret vermek için yazmış olabilir.”

Ö8: “Askere ve millete moral vermek için.”

Ö9: “Askerlerimizi güçlendirmek, onlara moral vermek için yazmıştır, hala bir marşımız olmadığı için yazmıştır.”

Ö11: “Ülkemizin bağımsızlığını sağlamak için yazmış olabilir, Türk milletinin ne kadar zorluk çektiğini anlatmak için cesaret ve moral olabilmek için yazmıştır.”

Ö13: “Düşmanlar yurdumuzu işgal ettiğinde halkımızın gücünü göstermek için yazmıştır. Moral ve cesaret vermek istemiştir.”

Ö14: “Yani milletimizin gücünü arttırmak için olabilir.”

Ö17: “Milletini ve askerini cesaretlendirmek, moral vermek için yazmıştır.”

Ö20: “Askerlerimize cesaret ve cesurluk vermek için.”

Tüm frekanslar toplamı 33 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi 22 olan frekans toplamı, 11 artarak 33 olmuştur. Öğrencilerin moral ve cesaret vermek kodlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Uygulama öncesinde bağımsızlık için diyen katılımcıların sadece marş yazmak ile bağımsız olamayacağını kavradıkları görülmektedir. Öğrencilerin cevapları çeşitlenmiştir.

4.6.2. İstiklal Marşı'nda Anlatılmak İstenilen Düşünceye İlişkin Algılar

Öğrencilerin “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nda ne anlatmak istemiş olabilir?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.32 ve Tablo 4.33'te gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Dijital öykü öncesi marşta anlatılmak istenilen düşünceye ilişkin algılar

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Cesaret	9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö13, Ö16, Ö20
Güç	2	Ö7, Ö17
Şehitler	1	Ö9
Bağımsızlık	2	Ö1, Ö14
Bayrak	4	Ö6, Ö15, Ö17, Ö18
Birlik-Berberlik	1	Ö11
Vatan Sevgisi	2	Ö12, Ö15
Tüm Frekansların Toplamı	21	

Öğrenciler “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nda ne anlatmak istemiş olabilir?” sorusuna en çok cesareti anlatmak istemiştir (n=9) yanıtını vermiştir. Cesaret kodu altında “korkmamızı anlatmıştır, cesur olmamızı, cesaretli olmamızı anlatmıştır” cevapları yer almaktadır. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Bizim yurdumuzun bağımsız olduğunu.”

Ö5: “Korkmamamızı.”

Ö7: “Türkiye'nin güçlü bir ülke olduğunu.”

Ö8: “Korkmamamızı.”

Ö10: “Korkmamamızı anlatmak istemiştir.”

Ö11: “Türk milletinin bir olacağını, birlik olmamızı istemiştir.”

Ö14: “Bayrağımızın bağımsız olduğunu, milletimizin bağımsız, özgür olduğunu.”

Ö16: “Düşmandan kaçmayıp, ölene kadar savaşmamızı anlatmış olabilir.”

Ö20: “Korkmamamızı, cesur olmamızı.”

Öğrencilerin İstiklal Marşı ile ilgili dijital öyküyü izlemeden önce “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nda ne anlatmak istemiş olabilir?” sorusuna cesaret, güç, şehitler, bağımsızlık, bayrak, birlik-beraberlik ve vatan sevgisi cevaplarını verdikleri görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 21 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nda ne anlatmak istemiş olabilir?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.33’te gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Dijital öykü sonrası marşta anlatılmak istenilen düşünceye ilişkin algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Cesaret	3	Ö5, Ö7, Ö12
Güç	3	Ö9, Ö13, Ö17
Türk'ün Kahramanlığı	13	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20
Bağımsızlık	4	Ö1, Ö3, Ö11, Ö17
Fedakârlık	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö15, Ö16, Ö18
Birlik-Beraberlik	1	Ö11
Vatan Sevgisi	1	Ö9
Tüm Frekansların Toplamı	34	

Öğrenciler dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nda ne anlatmak istemiş olabilir?” sorusuna en çok Türk’ün kahramanlığı (n=13) cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Bağımsızlığımızı, fedakârlığımızı, kahramanlığımızı anlatmak istemiş olabilir.”

Ö5: “Korkmamamızı.”

Ö6: “Türk’ün fedakârlığını anlatmak istemiş olabilir.”

Ö7: “Kahramanlığımızı, fedakârlığı, cesurluğumuzu.”

Ö9: “Bizim vatansever olduğumuzu, vatanımızı vermeyeceğimizi, güçlü olduğumuzu, kahramanlığımızı anlatmak istemiştir.”

Ö11: “Herkesin bir olduğunu, bağımsızlık içinde yaşadığımızı, kahramanlık destanlarını anlatmak istemiş olabilir.”

Ö15: “Bizim fedakârlığımızı anlatmıştır.”

Ö17: “Türk’ün gücünü, bağımsızlığını anlatmak istemiştir.”

Ö19: “Türk’ün kahramanlığını anlatmıştır.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı’nda ne anlatmak istemiş olabilir” sorusuna cesaret, Türk’ün kahramanlığı, güç, bağımsızlık, birlik-beraberlik, vatan sevgisi ve fedakârlık cevaplarını verdikleri görülmektedir. Uygulama öncesi 21 olan frekans toplamı, 13 artarak 34 olmuştur. Öğrencilerin cevaplarının çeşitlendiği görülmektedir. Ö1 bağımsızlık kodu altında sabit kalmış, Ö17 güç kodu altında sabit kalmış, Ö11 birlik-beraberlik kodu altında sabit kalmış, üç katılımcı da uygulama sonrasında cevaplarını çeşitlendirmiştir. Uygulama sonrasında İstiklal Marşı’nda asıl anlatılmak istenilen Türk’ün kahramanlığına yoğunlaşıldığı ve uygulama ile katılımcıların İstiklal Marşı’nda ne anlatılmak istendiğine yönelik algılarının genişlediği görülmektedir.

4.6.3. Milletimiz İçin İstiklal Marşı’nın Önemli Olma Nedenine İlişkin Algılar

Öğrencilerin “İstiklal Marşı’nın Türk Milleti için önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.34 ve Tablo 4.35’te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. Dijital öykü öncesi İstiklal Marşı'nın önemli olma nedenine ilişkin algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Bağımsızlığı Simgeliyor	6	Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19
Mehmet Akif'i Hatırlatıyor	4	Ö3, Ö12, Ö15, Ö20
Türkler İçin Yazılıyor	8	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö16, Ö18, Ö20
Kurtuluş Savaşı'nı Hatırlatıyor	2	Ö4, Ö6
Cesaret Veriyor	1	Ö10
Tüm Frekansların Toplamı	21	

Öğrencilerin hepsi “İstiklal Marşı'nın Türk Milleti için önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?” sorusuna “evet düşünüyorum” yanıtını vermiştir. Tabloda neden sorusunun cevabına yönelik elde edilen veriler yer almaktadır. En çok Türkler için yazıldığından dolayı (n=8) ve bağımsızlığımızı simgelediği (n=6) için önemli olduğunu düşünüyorum cevapları verilmiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö4: “İstiklal Marşı'nın evet düşünüyorum. Çünkü bize Kurtuluş Savaşı'nı hatırlatıyor.”

Ö7: “Evet, Çünkü Türkiye'yi temsil ediyor.”

Ö8: “Evet. Çünkü vatanımız için yazıldı, önemlidir.”

Ö9: “Düşünüyorum. Eğer olmasaydı milletimiz bağımsız olamazdı.”

Ö11: “Evet. İstiklal Marşımız olmasa biz bağımsız olamayız.”

Ö12: “Evet çünkü ona saygı duymalıyız, onu her zaman övmeliyiz çünkü Mehmet Akif Ersoy yazmıştır.”

Ö14: “Düşünüyorum. Bizim bağımsız ve özgür olduğumuzu gösteriyor.”

Ö16: “Evet. Çünkü İstiklal Marşı bizim için önemli o bizim için yazılmış.”

Ö19: “Düşünüyorum. Çünkü bağımsızlığımızı sembol ediyor.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce “İstiklal Marşı'nın Türk Milleti için önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?” sorusuna hepsinin “evet düşünüyorum” cevabını

verdiği görülmektedir. Neden sorusuna yanıt olarak; bağımsızlığı simgeliyor, Mehmet Akif'i hatırlatıyor, Türkler için yazılıyor, cesaret veriyor, Kurtuluş Savaşı'nı hatırlatıyor yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 21 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “İstiklal Marşı'nın Türk Milleti için önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.35'te gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Dijital öykü sonrası İstiklal Marşı'nın önemli olma nedenine ilişkin algıları

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Bağımsızlığı Simgeliyor	10	Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19
Şehitleri Simgeliyor	9	Ö3, Ö12, Ö15, Ö20
Tarihimizi Hatırlatıyor	9	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö16, Ö18, Ö20
Güç Sağlıyor	1	Ö4, Ö6
Gurur Veriyor	1	Ö10
Tüm Frekansların Toplamı	30	

Öğrencilerin hepsi dijital öyküyü izledikten sonra da “İstiklal Marşı'nın Türk Milleti için önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?” sorusuna “evet” yanıtını vermiştir. Tabloda neden sorusunun cevabına yönelik elde edilen veriler yer almaktadır. Tablo 38'de öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra görüşme sorusuna ağırlıklı olarak bağımsızlığı simgeliyor (n=10), şehitleri simgeliyor (n=9) ve tarihimizi hatırlatıyor (n=9) cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Evet. Çünkü o cesaret vermek için yazıldı, bize bağımsızlık sağlıyor ve tarihimizi anlatıyor.”

Ö4: “Evet. Bağımsızlığı gösteriyor, şehitlerimizi anlatıyor.”

Ö8: “Evet. Çünkü marşımız yazılmadan önce bir sürü şehit verdik o yazılsın diye.”

Ö13: “Bence önemlidir, şehitlerini, tarihini anlatıyor ve vatanına gurur veren bir şiir.”

Ö16: “Düşünüyorum. Bağımsızlık sembolümüz olduğu için.”

Ö19: “Evet düşünüyorum. O bizim bağımsızlığımız, tarihimizi anlatıyor.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “İstiklal Marşı’nın Türk Milleti için önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?” sorusuna bağımsızlığı simgeliyor, şehitleri simgeliyor, tarihimizi hatırlatıyor, gurur veriyor, güç sağlıyor cevaplarını verdikleri görülmektedir. Bağımsızlığı simgeliyor kodunda katılımcı sayısı 4 artmıştır. Katılımcıların İstiklal Marşı’nın bir bağımsızlık simgesi olduğuna yönelik algılarının arttığı ve İstiklal Marşı’nın tarihimizi ve şehitlerimizi anlattığını öğrendikleri görülmektedir. Uygulama öncesi 21 olan frekans toplamı, 9 artarak 30 olmuştur.

4.6.4. Öğrencilerin İstiklal Marşı’na İlişkin Hisleri

Öğrencilerin “İstiklal Marşı’nı okuduğunda veya duyduğunda neler hissediyorsun?” görüşme sorusuna, dijital öykü izlemeden önce ve dijital öykü izledikten sonra verdikleri cevaplara yönelik yapılan analizler Tablo 4.36 ve Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Öğrencilerin dijital öykü öncesi İstiklal Marşı’na ilişkin hisleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Mutluluk	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20
Gurur	7	Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17
Üzüntü	4	Ö6, Ö8, Ö15, Ö18
Cesaret	1	Ö13
Tüm Frekansların Toplamı	21	

Öğrenciler “İstiklal Marşı’nı okuduğunda veya duyduğunda neler hissediyorsun?” sorusuna en çok mutluluk (n=9) ve gurur (n=7) cevaplarını vermiştir. Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Mutlu oluyorum çok güzel böyle neşeleniyorum, gurur duyuyorum.”

Ö6: “Gözlerim doluyor, üzülüyorum.”

Ö9: “Gurur hissediyorum.”

Ö13: “Düşmanın karşısında olsam da savaşsam diyorum, cesaret hissediyorum.”

Ö17: “Tüylerim diken diken oluyor, gururlanıyorum.”

Ö20: “Mutlu hissediyorum, içimde bir şey kıpırdıyor, çok mutlu oluyorum.”

Öğrencilerin dijital öyküyü izlemeden önce “İstiklal Marşı’ni okuduğunda veya duyduğunda neler hissediyorsun?” sorusuna mutluluk, gurur, üzüntü ve cesaret cevaplarını verdikleri görülmektedir. Tüm frekanslar toplamı 21 olarak bulunmuştur. Ö14 dışındaki katılımcılar tek koda yönelik cevap vermiştir.

Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra “İstiklal Marşı’ni okuduğunda veya duyduğunda neler hissediyorsun?” görüşme sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Öğrencilerin dijital öykü sonrası İstiklal Marşı’na ilişkin hisleri

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Mutluluk	11	Ö2, Ö3, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
Gurur	13	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19
Üzüntü	7	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö16, Ö18, Ö20
Cesaret	2	Ö13, Ö20
Heyecan	3	Ö8, Ö17, Ö19
Tüm Frekansların Toplamı	36	

Öğrenciler dijital öyküyü izledikten sonra “İstiklal Marşı’ni okuduğunda veya duyduğunda neler hissediyorsun?” sorusuna en çok gurur (n=13) ve mutluluk (n=11) cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra bu soru ile ilgili vermiş oldukları bazı cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Ö4: “Üzüntü hissediyorum. Çünkü şehitlerimiz ölmüş.”

Ö9: “Gururlu hissediyorum, üzüntülü hissediyorum çünkü şehitlerimiz milleti için savaşmış ve çok kan vermiştir.”

Ö11: “Gururlu hissediyorum, üzüntülü hissediyorum şehitlerimiz öldüğü için, mutlu hissediyorum çünkü vatanımız kolay kazanılmadı, onun sayesinde özgürüz, huzur içinde yaşayabiliyoruz.”

Ö15: “Ben de Mehmet Akif Ersoy gibi gurur duyuyorum.”

Ö16: “Milletimizle gurur duyuyorum, seviniyorum.”

Ö17: “Mutlu oluyorum, heyecanlanıyorum, tüylerim diken diken oluyor o zaman yapılan savaşlar aklıma geliyor, milletim ile gurur duyuyorum.”

Ö19: “Heyecanlanıyorum, çok mutlu oluyorum, gurur duyuyorum milletimle, Mehmet Akif Ersoy ile gurur duyuyorum.”

Ö20: “Cesurluk ve mutluluk hissediyorum.”

Öğrenciler dijital öyküyü izledikten sonra “İstiklal Marşı’nı okuduğunda veya duyduğunda neler hissediyorsun?” sorusuna mutluluk, gurur, üzüntü, cesaret ve heyecan cevaplarını vermişlerdir. Uygulama öncesi 21 olan frekans toplamı, 15 artarak 36 olmuştur. Öğrencilerin cevaplarının çeşitlendiği görülmektedir. Bir öğrenci birden fazla koda yönelik cevap vermiştir. Uygulama öncesine göre heyecan kodu eklenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesine göre kendilerini daha iyi ve daha uzun cümleler ile ifade ettikleri, İstiklal Marşı’nın anlamını bilerek okuyunca daha fazla duygu ile kendilerini açıkladıkları, öykü öncesinde hislerinin nedenlerine değinmezken uygulama sonrasında savaşlara, şehitlere, Mehmet Akif Ersoy’a, fedakârlıklara ve özgürlüğe değinerek hislerini açıkladıkları görülmektedir. Uygulama ile İstiklal Marşı’nın önemini kavradıkları görülmüştür.

4.7. TGA ile İlgili Bulunan Bulgular

Aşağıda TGA Etkinlik Formunda yer alan dört araştırma sorusunun cevabına yönelik bulgular analiz edilmiştir.

4.7.1. Türk Bayrağı'nın şekli ve rengine ilişkin TGA

Öğrencilerin “Türk Bayrağı'nın şekli, rengi nasıl oluşmuştur?” sorusuna yönelik yapılan TGA analizleri Tablo 4.38, Tablo 4.39 ve Tablo 4.40'ta gösterilmiştir.

Tablo 4.38. Bayrağımızın şekli, rengi nasıl oluşmuştur? sorusuna ilişkin tahminler

Tahmin 1	Frekans
Rengini şehit kanından almıştır.	12
Rengini şehit kanından, şeklini İslam dininden almıştır.	1
Rengini şehit kanından, ay ve yıldızı gökyüzünden almıştır.	3
Şehit kanları birikip göl gibi olmuş, ay ve yıldız üzerine yansımıştır.	2
Rengini şehit kanından almış, ay ve yıldızı beğendikleri için koymuşlardır.	1
Rengini şehit kanından, şeklini ise dost olduğumuz ülkelerden almıştır.	1
Tüm Frekanslar Toplamı	20

Öğrencilerin 12 tanesi Türk Bayrağı'nın şekline yönelik tahminde bulunmamış, sadece renginin nereden geldiğini tahmin etmişlerdir. 8 öğrenci ise Türk Bayrağı'nın şeklini ay ve yıldız ile bağdaştırmış, ona yönelik tahminde bulunmuşlardır. Bazı öğrencilerin tahminleri aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Savaşlardaki şehitlerimizin kanından bayrağımızın rengi oluşmuştur.”

Ö6: “Savaşta sonra askerlerimizin kanı bir kuyuya birikmiştir. Gece olduğunda ay ve yıldızın yansmasıyla bayrağımız oluşmuştur.”

Ö7: “Rengini şehitlerimizin kanından, şeklini ise İslam dininin sembolü olduğu için almıştır.”

Ö17: “Rengi şehitlerimizin kanından oluşmuş, ay ve yıldızı ise hoşlarına gittiği için kullanmışlardır.”

Tablo 4.39. Türk Bayrağı'nın şekli, rengi nasıl oluşmuştur? sorusuna ilişkin gözlemler

Gözlem 1	Frekans
Şehit kanları birikip göl gibi olmuş, ay ve yıldız üzerine yansımıştır.	20
Tüm Frekanslar Toplamı	20

Bütün öğrencilerin gözlemlerinin aynı olduğu tablo 4.39'da görülmektedir. Bazı öğrencilerin gözlemleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Kosova Savaşı’nda şehitlerimizin kanları bir göl gibi olmuş, gece olduğu için gökyüzünden ay ve yıldız kanların üzerine yansımıştır.”

Ö14: “1. Kosova Savaşı’nda şehitlerimizin kanı göl oldu, gökyüzünden ay ve yıldız yansdı.”

Ö18: “Şehitlerimizin kanlarının biriktiği yere havadaki ay ve yıldız yansımıştır.”

Tablo 4.40. Türk Bayrağı'nın şekli, rengi nasıl oluşmuştur? sorusuna ilişkin açıklamalar

Açıklama 1	Frekans
Rengi ile İlgili Tahminim Doğru Çünkü	Rengini şehitlerin kanından almıştır 16
Şekli ile İlgili Tahminim Yanlış Çünkü	Ay ve yıldız şehit kanına yansımıştır. 7
Tahminim doğru	4
Tüm Frekanslar Toplamı	27

Tablo 4.40'ta rengi ile ilgili tahminim doğru açıklamasını yazan 16 katılımcının 9 tanesi bayrağın şekli ile ilgili bir tahminde bulunmadığı için sadece renginin doğru tahmin ettiğini, gözlem kısmı ile ay ve yıldızın nereden geldiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Rengi ile ilgili tahminim doğru açıklamasını yapan 7 katılımcı ise rengi ile ilgili doğru tahminde

bulunmuş fakat şekli ile ilgili tahmininin yanlış olduğunu açıklama kısmında belirtmiştir. 4 katılımcının tahmin ve gözlemleri uyuşmuştur. Bazı öğrencilerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Rengini doğru tahmin ettim, ay ve yıldızın nereden geldiğini öğrendim.”

Ö10: “Tahminim doğrudu.”

Ö13: “Rengini doğru tahmin ettim, gözlem ile de ay ve yıldızın nereden geldiğini öğrendim.”

4.7.2. Bağımsızlık Sembollerine İlişkin TGA

Öğrencilerin “Türkiye’nin Bağımsızlık Sembolleri Nelerdir?” sorusuna yönelik yapılan TGA analizleri Tablo 4.41, Tablo 4.42 ve Tablo 4.43’te gösterilmiştir.

Tablo 4.41. Türkiye’nin bağımsızlık sembolleri nelerdir? sorusuna ilişkin tahminler

Tahmin 2	Frekans
Bayrak	16
Türkiye	3
İnsanlar	3
Gelenek-Görenekler	1
Savaşlar	1
Tüm Frekanslar Toplamı	24

Öğrenciler tahmin aşamasında “Türkiye’nin bağımsızlık sembolleri nelerdir?” sorusuna en çok bayrak (n=16) cevabını vermişlerdir. Öğrencilerden tahmin kısmına ay ve yıldız yazanlar olmuştur. Bu öğrenciler açıklama kısmında ay ve yıldızdan kasıtlarının bayrak olduğunu belirttikleri için ay ve yıldız tahmininde bulunan öğrenciler de bayrak kodu altında yer almaktadır. Bazı öğrencilerin tahminleri aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Bayrağımız, ülkemiz.”

Ö6: “Türk Bayrağımız.”

Ö10: “Bayrağımız, gelenek-göreneklerimiz, önemli insanlarımız.”

Ö15: “Türk Bayrağı olabilir.”

Ö16: “Ay, yıldız.”

Ö20: “Türkiye’nin bağımsızlık sembolleri bence Türk Bayrağıdır.”

Tablo 4.42. Türkiye’nin bağımsızlık sembolleri nelerdir? sorusuna ilişkin gözlemler

Gözlem 2	Frekans
Bayrak	20
İstiklal Marşı	20
Dil (Türkçe)	20
Başkent (Ankara)	20
Para	20
Anayasa	18
Milli Bayramlar	4
Tüm Frekanslar Toplamı	122

Tablo 4.42 incelendiğinde öğrencilerin bayrak, İstiklal Marşı, dil, başkent, para, anayasa sembollerini gözlem aşamasında kavradıkları görülmektedir. Ö1 ve Ö3 haricindeki öğrenciler anayasa sembolünü gözlem kısmına yazmışlardır. Fakat milli bayramlar sembolünü sadece 4 öğrencinin kavradığı görülmektedir. Geriye kalan 16 öğrenci gözlem aşamasında milli bayramlar sembolüne yer vermemiştir. Tabloya bakıldığında tahmin aşamasında sembollerden sadece bayrağın tahmin edildiği görülürken, gözlem aşamasında 7 sembolden 6’sını çoğunluğun kavradığı görülmektedir. Bazı öğrencilerin gözlemleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Bayrağımız, İstiklal Marşı, Türkçemiz, paralarımız, başkent, anayasa.”

Ö5: “Bayrak, İstiklal Marşı, Türkçe, paralarımız, Ankara, anayasa.”

Ö10: “Bayrak, dilimiz, anayasamız, başkent, İstiklal Marşımız, paramız.”

Ö17: “Bayrak, İstiklal Marşı, dilimiz, paramız, başkentimiz, anayasamız.”

Ö19: “Paramız, bayrak, dil, Ankara, anayasa, İstiklal Marşı.”

Tablo 4.43. Türkiye'nin bağımsızlık sembolleri nelerdir? sorusuna ilişkin açıklamalar

Açıklama 2		Frekans
Tahminim Eksik Çünkü	Bayrak dışında 6 adet daha sembol vardır.	16
Tahminim Yanlış Çünkü	Bayrak, İstiklal Marşı, dil, anayasa, başkent, para, milli bayramlar, Türkiye'nin bağımsızlık sembolleridir.	4
Tüm Frekanslar Toplamı		20

Tablo 4.43'te tahminim eksik çünkü yazan katılımcıların tahmin aşamasında sadece bayrağı doğru tahmin ettikleri görülmektedir. Bu 16 katılımcı açıklama kısmında dijital öyküler ile tüm bağımsızlık sembollerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Tahminim yanlış çünkü yazan katılımcıların ise tahmin ve gözlemlerini karşılaştırdıklarında uyuşmadığını ve dijital öykü ile tüm bağımsızlık sembollerini öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Ben tahminde sadece bayrağı bildim. Dijital öykü ile başka bağımsızlık sembollerini de öğrendim.”

Ö4: “Tahminim doğru olmadı. Bağımsızlık sembollerini öğrendim.”

Ö6: “Bayrağı doğru tahmin ettim. Animasyonla diğer bağımsızlık sembollerini öğrendim”

Ö9: “Tahminim olan ay ve yıldızı bayrak olarak yazmıştım. Gözlem aşaması ile bağımsızlık sembollerini öğrendim.”

Ö10: “Bayrağı doğru bildim, izlediğim öykü ile bağımsızlık sembollerini öğrendim.”

4.7.3. İstiklal Marşı'nın İlk Kıtasının Anlamına İlişkin TGA

Öğrencilerin “İstiklal Marşı'nın ilk kıtasının anlamı ne olabilir?” sorusuna yönelik yapılan TGA analizleri Tablo 4.44, Tablo 4.45 ve Tablo 4.46'da gösterilmiştir.

Tablo 4.44. İstiklal Marşı'nın ilk kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin tahminler

Tahmin 3	Frekans
Korkmamak	14
Bayrağın Dalgalanması	9
Vatan Sevgisi	4
Vatana Sahip Çıkma	3
Bayrak	2
Bağımsızlık	1
Doğruyu Söyleme	1
Türk'ün Başarısı	1
Vatana Hizmet	1
Cesurluk ve Güç	1
Tüm Frekanslar Toplamı	37

Öğrenciler tahmin aşamasında “İstiklal Marşı'nın ilk kıtasının anlamı ne olabilir?” sorusuna en çok korkmamak (n=14) cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak oluşturulan kodlar incelendiğinde İstiklal Marşı'nın ilk kıtasında geçen korkma, sancak, milletimin, benim kelimelerinden yola çıkarak tek kelimeye yönelik cevap verdikleri görülmektedir. En çok korkmamak tahmininde bulunmalarının sebebi de kıtanın korkma diye başlama olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin tahminde bulunurken marşın geneline bakmadıkları, belirli kelimelerden yola çıkarak tahmin yaptıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin tahminleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “İlk kıtasından bayraktan bahsedilmektedir.”

Ö3: “Bayrağımızın bağımsız olduğundan, vatan sevgisinden bahsedilmektedir.”

Ö4: “Tahminim kimseden korkma ve doğruyu söyle.”

Ö5: “Türk milletinin korkmamasını anlatıyor.”

Ö6: “Korkma bayrağımız hep göklerde dalgalanacak.”

Ö8: “Korkmamamız, vatan sevgisi.”

Ö15: “Sancak dediği için bence bayrak.”

Ö16: “Bizlerin savaşlarda korkmaması, Türk Bayrağı’nın daima yükseklerde olacağı.”

Ö18: “Vatanımıza hizmet edildiği anlatılmıştır.”

Ö20: “Bence cesurluk, korkmamak ve güçlülük anlamına geliyor.”

Tablo 4.45. İstiklal Marşı’nın ilk kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin gözlemler

Gözlem 3	Frekans
Türk milletine sesleniyor	18
Bayrağın hep dalgalanacağı anlatılıyor	20
Bayrağın Türk milletine ait olduğunu anlatıyor	15
Tüm Frekanslar Toplamı	53

Tablo 4.45 incelendiğinde Ö1 ve Ö10 haricindeki tüm öğrenciler Mehmet Akif Ersoy’un kıtada Türk milletine seslendiğini gözlem aşamasında kavramışlardır. Tahmin aşamasında olduğu gibi tek kelimeye yönelmemişler, kıtanın geneline ve dijital öyküye göre gözlemlerini yazmışlardır. Tahmin aşamasındaki gibi çoklu kodlara yönelme olmamıştır. Öğrenciler üç kod altında toplanmıştır. İlk kıtanın anlamı ile ilgili düşünceleri daha düzenli bir hal almıştır. Bazı öğrencilerin gözlemleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: “Millete sesleniyor. Bayrağım hiç sönmeden dalgalanacak, o bizim milletimizin bayrağıdır”

Ö6: “Türlere seslenir. Tek insan kalsa da bayrak dalgalanacak. O benim bayrağımdır.”

Ö13: “Millete sesleniyor. Bir insan bile kalsa bu bayrağı dalgalandırır. O benim milletimindir ve hep dalgalanacaktır.”

Ö15: “Türk milletine seslenir. Son bir insan kalsa bile o bayrak her zaman dalgalanacak ve o bizim için parlayacak.”

Ö18: “Türk’e seslenir. O bayrak her zaman dalgalanacaktır.”

Tablo 4.46. İstiklal Marşı’nın ilk kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin açıklamalar

Açıklama 3		Frekans
Tahminim Eksik Çünkü	Türk milletine sesleniliyor ve bayrağın hep dalgalanacağını anlatıyor.	9
Tahminim Yanlış Çünkü	Türk milletine sesleniliyor. Bayrağın her zaman dalgalanacağı ve bize ait olduğu anlatılıyor.	6
Tahminim doğru	Türk milletine seslenildiğini öğrendim.	5
Tüm Frekanslar Toplamı		20

Tablo 4.46’da tahminim eksik çünkü yazan katılımcıların tahmin aşamasında bayrağın bize ait olduğu, dalgalanacağı gibi bayrağa ait kısımları tahmin ettikleri görülmektedir. Katılımcıların tamamının kıtada Türk milletine seslenildiğini öğrendiklerini açıklama kısmında belirttikleri görülmektedir. 5 katılımcı tahminlerinin çok doğru olduğunu sadece millete seslenildiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca tahminim eksikti ve yanlış yazan öğrenciler açıklama aşamasında birinci kıtanın anlamını tam olarak öğrendiklerini belirtmişlerdir Bazı öğrencilerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Ö5: “Tahminim ve gözlemim benziyor. Kıtanın tam anlamını öğrendim.”

Ö8: “Burada millete seslenildiğini ve milletimizin bayrağının hep dalgalanacağını öğrendim.”

Ö10: “Tahminim bence doğrudu. Millete seslenildiğini öğrendim.”

Ö11: “Tahminim çok doğrudu. Millete seslenildiğini öğrendim.”

Ö12: “Tahminim gözlemim ile benzer. Animasyonla bizlere seslenildiğini öğrendim.”

4.7.4. İstiklal Marşı'nın İkinci Kıtasının Anlamına İlişkin TGA

Öğrencilerin “İstiklal Marşı'nın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir?” sorusuna yönelik yapılan TGA analizleri Tablo 4.47, Tablo 4.48 ve Tablo 4.49'da gösterilmiştir.

Tablo 4.47. İstiklal Marşı'nın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin tahminler

Tahmin 4	Frekans
Korkmamak	2
İstiklal Marşı	2
Vatan Sevgisi	2
Vatana Hizmet ve Güven	1
Bayrak	4
Bağımsızlık	4
Atatürk	2
Kahramanlık	1
Şehitler	3
Vatanın Yenilmezliği	1
Cesurluk ve Güç	1
Lütfen Bana Vurma	1
Sana yetmez bizim döktüğümüz kanlar	1
Yıkılma, bu vatanın sana ihtiyacı var. Şiddetli ol	1
Dökülen kanların millet için helal olduğu	2
Tüm Frekanslar Toplamı	28

Öğrenciler tahmin aşamasında “İstiklal Marşı'nın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir?” sorusuna en çok bayrak ve bağımsızlık (n=4) cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde çok fazla dağılımın olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak tahminlerinde tek kelimeye yöneldikleri, bu kelimeleri de kıtadaki hilal ve istiklal kelimelerinden anladıkları kadarıyla tahmin ettikleri düşünülmektedir. Cümle kurarak tahminini belirten öğrencilerinde ikinci kıtada “sana olmaz

dökülen kanlarımız sonra helal” mısrasına odaklandıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin tahminleri aşağıda yer almaktadır.

Ö5: “Türk Bayrağı’nın hep havada dalgalanması.”

Ö6: “Bayrağın üstüne basma, kahramanlığımıza bir gül, ne bu kin nefret, bayrağımız için dökülen kanlar helal.”

Ö7: “İstiklal.”

Ö8: “İstiklal Marşı, Atatürk’ü sevmek.”

Ö9: “İstiklal Marşı’nın ikinci kıtasının anlamı Atatürk olabilir.”

Ö14: “Vatanın yenilmez olduğu.”

Ö20: “İstiklal Marşı’nın ikinci kıtası bence kahramanlık ve bağımsızlığı anlatıyor.”

Tablo 4.48. İstiklal Marşı’nın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin gözlemler

Gözlem 4	Frekans
Bayrağa sesleniliyor: Yüzünü çatma bu millet senin için çok kan dökmüştür.	20
Bağımsızlık Allah’a inanan Türk milletinin hakkıdır.	13
Tüm Frekanslar Toplamı	33

Tablo 4.48 incelendiğinde tüm öğrenciler Mehmet Akif Ersoy’un kıtada bayrağa seslendiğini gözlem aşamasında kavramışlardır. 13 öğrenci “Hakkıdır Hakk’a tapan milletimin istiklal” mısrasının anlamını kavramıştır. Hakk’ın Allah, yaradan demek olduğunu öğrenmişlerdir. Tahmin aşamasında olduğu gibi tek kelimeye yönelmemişler, kıtanın geneline ve dijital öyküye göre gözlemlerini yazmışlardır. Tahmin aşamasındaki gibi çoklu kodlara yönelme olmamıştır. Öğrenciler iki kod altında toplanmıştır. İlk kıtanın anlamı ile ilgili düşünceleri daha düzenli bir hal almıştır. Bazı öğrencilerin gözlemleri aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Bayrağa sesleniyor. Kaşlarını çatma bu millet senin dalgalanabilmen için ne kadar kan döktü”

Ö5: “Bayrağa sesleniliyor. Yüzünü çatma, sana çok kan verildi. Allah’a inanan Türklerin istiklal hakkıdır.”

Ö6: “Bayrağa sesleniyor. Bu millet senin için çok kan döktü. Kaşlarını çatma. Özgürlük Allah’a inanan Türk milletinin hakkıdır.”

Ö10: “Mehmet Akif bayrağa sesleniyor. Kaşlarını çatma, senin için çok kan döküldü. Yaradan’a inanan milletimin bağımsızlık hakkıdır.”

Ö13: “Bayrağa sesleniyor. Milletine kızma, bir gül. Bu millet senin için çok kan döktü. Bağımsızlık Allah’a inanan milletin hakkıdır.”

Tablo 4.49. Marşımızın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir? sorusuna ilişkin açıklamalar

Açıklama 4		Frekans
Tahminim Eksik Çünkü	Ay'ın kaşa benzetildiğini öğrendim.	2
Tahminim Yanlış Çünkü	Bayrağa sesleniliyor. Bu millet için çok kan döktü. Bağımsızlık Allah'a inanan Türk milletinin hakkıdır.	16
Tahminim doğru	Bayrağa seslenildiğini öğrendim.	2
Tüm Frekanslar Toplamı		20

Tablo 4.49’da tahminim eksik çünkü yazan katılımcıların tahmin aşamasında şehitleri, kahramanlığı tahmin ettikleri görülmektedir. Katılımcıların kıtada bayrağa seslenildiğini ve çatma çehreni kısmında bayraktaki ayın kaşa benzetildiği için bayrağa çatma denildiğini öğrendiklerini açıklama kısmında belirttikleri görülmektedir. 2 katılımcı tahminlerinin doğru olduğunu sadece bayrağa seslenildiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca tahminim eksikti ve yanlıştı yazan öğrenciler açıklama aşamasında ikinci kıtanın anlamını tam olarak öğrendiklerini belirtmişlerdir Bazı öğrencilerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Ö3: “Tahminim ve gözlemim pek uyuşmadı. Bayrağa seslenildiğini ve ikinci kıtanın anlamını öğrendim.”

Ö5: “Tahminim ve gözlemim pek benzemiyordu. Kıtada bayrağa seslenildiğini ve ikinci kıtanın anlamını öğrendim.”

Ö8: “Tahminim pek doğru değildi. Öykü ile bayrağa seslenildiğini öğrendim.”

Ö11: “Bayrağa seslenildiğini, Hakk’ın Allah olduğunu öğrendim.”

Ö13: “Tahminim ve gözlemim uyuşmadı. Kıtada bayrağa seslenildiğini öğrendim. Buradaki ayın kaşa benzetildiğini öğrendim.”

Ö17: “Bayrağa seslenildiğini öğrendim. Çehreni çatma derken ne demek istediğini anladım ve bağımsızlığın Türk milletinin hakkı olduğunu öğrendim.”



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde tartışma, sonuç ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dijital öykü yönteminin vatanseverlik değeri öğretiminde kullanımına ilişkin sonuçlar, TGA yönteminin vatanseverlik değerinin öğretiminde kullanımına ilişkin sonuçlar olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.1.1. Vatanseverlik Değerinde Dijital Öykü Kullanımının Tartışma ve Sonuçları

Dijital öykü yönteminin vatanseverlik değeri öğretiminde kullanımına yönelik “vatan, vatanseverlik, bağımsızlık, bayrak, Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşı” olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır.

- “Vatan” teması altında kavram olarak vatan algıları kategorisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun vatan kavramını uygulama sonrasında doğup, büyüdüğü yer olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde uygulama öncesine göre öğrencilerin birden fazla koda yönelik cevap verdiği, cevaplarının çeşitlendiği, vatan ile ilgili tanımlarının genişlediği bulgusuna ulaşılmıştır.
- “Vatanseverlik” teması altında vatanseverlik algıları, vatansever kişinin özelliklerine ilişkin algılar, öğrencilerin zihnindeki ilk vatansever kişi algıları, vatansever kişilere ilişkin örnekler kategorilerine ulaşılmıştır. “Vatanseverlik algıları” kategorisinde dijital öykü yönteminin öğrencileri vatanı sevmeye gibi basit ve üzerinde düşünmek gerektirmeyen kısa cevaplardan uzaklaştırdığı, farklı terimler ile kendilerini ifade etme becerilerini geliştirdiği ve vatanseverlik kavramının tanımına uygun cevaplar vermelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. “Vatansever kişinin özelliklerine ilişkin algılar” kategorisinde dijital öyküler izletildikten sonra öğrencilerin büyük çoğunluğunun vatansever bir kişi İstiklal Marşı’nın anlamını bilir cevabını verdiği görülmüştür. Buradan da araştırmanın ana konusu olan İstiklal Marşı’nın vatanseverlik değeri altında kavranmaya başladığı ve uygulama sonrasında vatansever bir kişinin özellikleri ile ilgili algılarının genişlediği sonucuna ulaşılmıştır. “Öğrencilerin zihinlerindeki ilk vatansever kişi algıları” kategorisi altında uygulama öncesinde Atatürk, uygulama sonrasında Mehmet Akif Ersoy en çok verilen cevap

olmuştur. Araştırma İstiklal Marşı'nın 100. Yılına özel hazırlandığı için dijital öyküler Mehmet Akif Ersoy ve İstiklal Marşı ağırlıklı hazırlanmıştır. Öğrencilerin cevaplarında Mehmet Akif Ersoy'a yönelmelerinin sebebinin bu olduğu düşünülmektedir. “Vatansever kişilere ilişkin örnekler” kategorisi altında, dijital öykü yönteminin öğrencilerin vatansever kişi algılarını genişlettiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesinde frekans toplamı 32 olurken uygulama sonrasında 94'e yükselmiştir. Çünkü bir öğrenci en az dört vatansever kişi örneği vermiştir.

- “Bağımsızlık” teması altında bağımsızlık algıları, ülkelerin bağımsızlık göstergeleri, öğrencilerin bağımsızlığı olmayan insan algıları kategorilerine ulaşılmıştır. “Bağımsızlık algıları” kategorisi altında, dijital öykülerin öğrencilerin bağımsızlık algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrasındaki kodların tamamı bağımsızlık kavramını karşılayan kodlardır. Dijital öykü ile katılımcıların bağımsızlık kelimesinin tanımına yönelik algıları genişlemiştir. “Ülkelerin bağımsızlık göstergeleri” kategorisi altında öğrencilerin dijital öyküden sonra bağımsızlık sembollerinin neler olduğunu öğrendikleri, bir ülkenin bağımsız olması için bu sembolere sahip olması gerektiğini öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. “Öğrencilerin bağımsızlığı olmayan insan algıları” kategorisi altında dijital öykülerin öğrencilerin bağımsızlığı olmayan insanların neleri yapmakta zorlanacakları konusundaki algılarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca soyut bir kavramı dijital öyküler aracılığıyla somutlaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- “Bayrak” teması altında bayrağın kırmızı rengine ilişkin tahminler, öğrencilerin Türk Bayrağı'na saygı duyma nedenleri kategorilerine ulaşılmıştır. “Bayrağın kırmızı rengine ilişkin tahminler” kategorisi altında öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında cevapları aynı kalmıştır. Öğrencilerin hepsinin bu konu ile ilgili ön bilgisi doğrudur ve hepsi “şehitlerimizin kanının renginden” cevabını vermiştir. “Öğrencilerin Türk Bayrağı'na saygı duyma nedenleri” kategorisi altında cevaplarının çeşitlendiği ve dijital öykü yönteminin cevapları olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

- “Mehmet Akif Ersoy” teması altında Mehmet Akif Ersoy'un vatansever bir kahraman olma nedenine ilişkin görüşler, Mehmet Akif Ersoy algıları, Mehmet Akif'in marşımızı yazarken hissettikleri, Mehmet Akif'in “Vatan Şairi” unvanının sebebine ilişkin algılar kategorilerine ulaşılmıştır. “Mehmet Akif Ersoy'un vatansever bir kahraman olma nedenine ilişkin görüşler” kategorisi altında öğrencilerin dijital öyküyü izledikten sonra Akif'in Çanakkale Şiir'ini yazdığı ve İstiklal Marşı'nı milletine armağan ettiği bilgisine ulaştıkları

görülmüştür. Dijital öykü ile öğrencilerin Akif'in vatanseverliği hakkında yeni bilgiler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. "Mehmet Akif Ersoy algıları" kategorisi altında uygulama öncesi 28 olan frekans toplamı, 66 artarak 94 olmuştur. Öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken birden fazla koda yönelik cevap verdikleri, cevaplarının çeşitlendiği, uygulama sonrasında Mehmet Akif ile ilgili bilgilerinin arttığı ve uygulama öncesine göre verilerin arttığı, yeni verilerin oluştuğu sonuçlarına ulaşılmıştır. "Mehmet Akif'in marşımızı yazarken hissettikleri" kategorisi altında uygulama öncesi ve sonrasında kodlarda değişiklik olmamış, öğrencilerin cevaplarının çeşitlendiği görülmüştür. "Mehmet Akif'in "Vatan Şairi" unvanının sebebine ilişkin algılar" kategorisi altında büyük çoğunluk İstiklal Marşı'nı yazdığı için Vatan Şairi unvanı verilmiştir demiştir. Ayrıca öğrencilerin, verdiğimiz mücadelenin en büyük anlatıcısı olduğu için Vatan Şairi unvanı verilmiş olabilir cevabından, öğrencilerin Mehmet Akif'in İstiklal Marşı'nda mücadelemizi anlattığını öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- "İstiklal Marşı" teması altında İstiklal Marşı yazılma sebebine ilişkin algılar, İstiklal Marşı'nda anlatılmak istenilen düşünceye ilişkin algılar, milletimiz için İstiklal Marşı'nın önemli olma nedenine ilişkin algılar, öğrencilerin İstiklal Marşı'na ilişkin hisleri kategorilerine ulaşılmıştır. "İstiklal Marşı yazılma sebebine ilişkin algılar" kategorisi altında dijital öykü ile öğrencilerin birden fazla koda yönelik cevap verdikleri, kendilerini neden-sonuç ilişkisi ile ifade ettikleri, İstiklal Marşı'nın yazılma sebebine ilişkin algılarının olumlu etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. "İstiklal Marşı'nda anlatılmak istenilen düşünceye ilişkin algılar" kategorisi altında uygulama sonrasında İstiklal Marşı'nda asıl anlatılmak istenilen, Türk'ün kahramanlığına yoğunlaştığı ve uygulama ile katılımcıların İstiklal Marşı'nda ne anlatılmak istendiğine yönelik algılarının genişlediği sonuçlarına ulaşılmıştır. "Milletimiz için İstiklal Marşı'nın önemli olma nedenine ilişkin algılar" kategorisi altında dijital öyküler ile katılımcıların İstiklal Marşı'nın bir bağımsızlık simgesi olduğuna yönelik algılarının arttığı ve İstiklal Marşı'nın Türk tarihi ve şehitleri anlattığını öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. "Öğrencilerin İstiklal Marşı'na ilişkin hisleri" kategorisi altında, uygulama öncesine göre kendilerini daha iyi ve daha anlamlı cümleler ile ifade ettikleri, İstiklal Marşı'nın anlamını bilerek okuyunca daha fazla duygu ile kendilerini açıkladıkları, öykü öncesinde hislerinin nedenlerine değinmezken uygulama sonrasında savaflara, şehitlere, Mehmet Akif Ersoy'a, fedakârlıklara ve özgürlüğe değinerek hislerini açıkladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca dijital öyküler ile İstiklal Marşı'nın önemini kavradıkları görülmüştür.

Ciğerci ve Gültekin (2017) çalışmalarında dijital öykülerin katılımcıların dinlemeye yönelik tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği ayrıca derse katılımlarında da olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dijital öykülerde kullanılan resimler, sesler, müzik ve efektlerin, katılımcıların dinledikleri ve izledikleri hikayeleri anlamalarına yardımcı olduğu, etkinliklerin eğlenceli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Polater (2019) “İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi” adlı araştırma sonucunda dijital öykü yöntemi kullanılarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine katılımlarının arttığı, uygulama sonunda mutlu hissettikleri, eğlendikleri, bilgisayar becerilerinin geliştiği, düşünme becerileri, iş birlikli çalışma ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Collen’in (2007) çalışmasında dijital öykülerin dinlediğini anlama üzerine etkisi incelenmiş, deney grubunda yer alan katılımcıların dijital öyküleri izledikten sonra öykülere yönelik sorulara daha fazla doğru cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (aktaran Ciğerci, 2015).

Çağlayan (2018) değer eğitiminin öğrencilerin geleceği için önemli olduğu, çevremizdeki değerlerin içselleştirilmesi ve yaşanmasının öğrencilere kazandırılması açısından değer eğitiminde önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karabulut (2020) araştırmasında, öğrencilerin vatanseverlik kavramı ile ilgili kullandıkları ifadelerin etkinlik sonrasında etkinlik öncesine göre çeşitlendiği ve soyut kavramların somutlaştırılmasında etkinliklerin yararlı olduğu, etkinlik temelli öğretimin öğrencileri derste aktifleştirdiği, eğlenceli deneyimler yaşattığı, eğlenerek öğrenme ortamı sağladığı, öğrencilerin İstiklal Marşı’na karşı hislerinin çeşitlendiği ve anlamlı hale geldiği, duygularını daha iyi ifade edebildikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy (2017) dijital öykülerin, öğrencilerin yaratıcılığı, iş birlikli öğrenmeleri, aralarındaki iletişimlerini, eğitim sürecinin kalitesinin artması ve becerilerinin gelişmesi yönlerinden etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çıralı (2014) deney ve kontrol grubu öğrencilerini karşılaştırdığında, dijital öyküleme yönteminin katılımcıların yazma becerileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Göçen (2014) araştırmasından elde ettiği bulgularla, dijital öykülerle destekli bir öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda Powerpoint destekli bir öğretimden daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karacaoğlu (2018) dijital öyküleme yönteminin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, eğitim sürecinde faydalı olduğu, öğrencilerin dijital öyküleme yöntemini diğer yöntemlerden daha çok istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Pala (2021) dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu ve konuların kalıcılığını etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Robin (2008) dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, süreçte kullanılan dijital öykülerin öğrencilerin konuları günlük hayatları ile bağdaştırmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baki ve Fevzioğlu (2017) deney grubunun öykü yazma becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve dijital öyküleme yönteminin öykü yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2. TGA' nın Vatanseverlik Değeri Öğretiminde Kullanımına Ait Sonuçlar

TGA yöntemi yapılandırmacı yaklaşım ile uyumludur. TGA'nın tahmin aşamasında etkili bir öğrenme için öğrencilerin kendi fikirlerini açıklamalarına imkân verilmektedir. Öğrenciler bu araştırmada dijital öyküler aracılığıyla süreç içerisinde kendi düşünceleri ile çelişen durumlarla karşı karşıya gözlem aşamasında bırakılmıştır. Ayrıca açıklama aşaması ile öğrencilere alternatif düşünceler ortaya koymaları, kendilerini analiz edebilmeleri, yanlışlarını, doğrularını, öğrendiklerini fark edebilmeleri için imkân tanınmıştır.

5.1.2.1. “Bayrağımızın şekli, rengi nasıl oluşmuştur?” Sorusuna Ait Sonuçlar

Öğrencilerin TGA kâğıtları incelendiğinde Türk Bayrağı'nın rengi ile ilgili bütün öğrencilerin tahminlerinin doğru olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler gözlem kısmı ile ay ve yıldızın nereden geldiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Açıklama kısmında öğrencilerin dijital öykü ile bayrağın şeklinin nereden geldiğini öğrendikleri ve öğrencilerin açıklama aşamasında tahmin aşamasından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2. “Bağımsızlık Sembollerimiz Nelerdir” Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin TGA kâğıtları incelendiğinde büyük çoğunluğun tahmin aşamasında sadece bayrağı tahmin ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem aşamasında öğrencilerin geriye kalan

bağımsızlık sembollerini öğrendikleri görülmüştür. Açıklama aşamasında öğrenciler zihinlerindeki yanlış bilgileri düzeltmiş, bu aşamada tahmin aşamasındaki eksikliklerini, yanlışlarını düzeltme imkânı bulmuşlardır.

5.1.2.3. “Marşımızın İlk Kıtasının Anlamı Ne Olabilir?” Sorusuna Ait Sonuçlar

Öğrenciler İstiklal Marşı'nın ilk kıtasında geçen korkma ve sancak kelimelerinden yola çıkarak tek kelimeye yönelik cevap vermişlerdir. En çok korkmamak tahmininde bulunmalarının sebebinin de kıtanın korkma diye başlaması olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin tahminde bulunurken marşın geneline bakmadıkları, belirli kelimelerden yola çıkarak tahmin yaptıkları görülmektedir. Fakat gözlem aşamasında tahmin aşamasında olduğu gibi tek kelimeye yönelmemişler, kıtanın geneline ve dijital öyküye göre gözlemlerini yazmışlardır. Katılımcıların tamamının kıtada Türk milletine seslendiğini öğrendiklerini açıklama kısmında belirttikleri görülmektedir.

5.1.2.4. “İkinci Kıtasının Anlamı Ne Olabilir?” Sorusuna Ait Sonuçlar

Öğrencilerin tahmin aşamasında hilal ve istiklal kelimelerinden yola çıkarak, kıtanın anlamı üzerinde düşünmeden tek kelimeye yönelik cevap verdikleri görülmüştür. Gözlem aşamasında kıtanın tamamına yönelik bir gözlem yapmışlar ve anlamlı cümleler ile kendilerini ifade etmişlerdir. Açıklama aşamasında tahmin aşamasındaki hatalarını fark etmişler, yanlışlarını düzeltmişler ve bayrağa seslendiğini, kıtanın tamamının anlamını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin TGA araştırma soruları için tahmin, gözlem, açıklama aşamalarında verdikleri cevaplara bakıldığında zihinlerinde İstiklal Marşı'nın anlamı ile ilgili var olan bilgi yanlışlıklarını ortaya koydukları ve düzeltme imkânı buldukları söylenebilir. TGA yöntemi ile öğrencilerin, gözlem aşamasında hatalarını fark ettikleri ve hatalarını son aşama olan açıklama aşamasında giderdikleri, kavratılmak istenen bilgiye ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Beldağ ve Balcı (2018) “Sosyal Bilgiler Dersinde Tahmin Gözlem, Açıklama (TGA) Yönteminin Kullanımı: Örnek Etkinlikler” adlı çalışmalarının sonuçlarına göre; kazanımlar dikkate alınarak geliştirilen etkinlikler ile tahmin- gözlem- açıklama yönteminin sosyal bilgiler dersi kazanımlarının kazandırılması sürecinde kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Kuday (2018) deney grubu öğrencilerinin tahmin- gözlem- açıklama yöntemini sevdikleri, ilgi çekici buldukları, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiği ve başka ünitelerde de tahmin- gözlem- açıklama yöntemi ile öğrenme süreci istediklerini ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Yaman (2012) araştırma sonucunda, bilgisayara dayalı tahmin-gözlem-açıklama etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kasım (2020) tahmin-gözlem-açıklama yönteminin öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı üzerinde ve akademik başarılarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

TGA ile zenginleştirilmiş dijital öyküleme yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değeri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Dijital öyküleme yöntemi ile yapılan değer eğitimi öğrencilerin vatanseverlik değerine yönelik algılarını genişletmiştir.
- Dijital öykülerin öğrencilerin vatanseverlik değerini kazanmalarında olumlu etkisi olmuştur.
- TGA ile öğrenciler vatanseverlik kavramı ile ilgili var olan bilgi yanlışlıklarını ortaya koymuşlar ve düzeltme imkânı bulmuşlardır.
- TGA yöntemi ile öğrencilerin, gözlem aşamasında hatalarını fark ettikleri ve hatalarını son aşama olan açıklama aşamasında giderdikleri, kavratılmak istenen bilgiye ulaştıkları sonucuna ulaşmıştır.
- Dijital öyküler ile öğrencilerin bildiği vatansever kişi sayısında belirgin bir artış olmuştur.
- Öğrencilerin, dijital öyküler ile Mehmet Akif Ersoy'un hayatı ve vatan için yaptıkları hakkında bilgileri artış göstermiştir.
- Bağımsızlık, vatan ve vatanseverlik kavramlarını içselleştirmişlerdir.
- Dijital öyküler ve TGA ile Türk Bayrağı'nın neden hep göklerde olması gerektiğini anlamışlardır.
- TGA ve dijital öyküler ile İstiklal Marşı'nın önemini ve anlamını kavramışlardır.

- Büyük çoğunluğun bağımsızlık sembolleri ile ilgili fikri yokken, TGA ve dijital öyküler ile bağımsızlık sembollerini öğrenmişlerdir.
- TGA ile öğrenciler sosyal bilgiler dersinde alternatif düşünceler ortaya koymuşlardır.
- Sosyal bilgiler dersi öğretim sürecinde uygulanan dijital öykü yöntemi ve TGA yöntemi öğrencileri düşünsel olarak hazır hale getirmiştir. Ayrıca bu çalışmalar dersin daha zevkli ve eğlenceli geçmesini sağlamıştır.
- Dijital öykü yöntemi ile öğrencilerin kullandıkları kelime ve cümle sayısında belirgin oranda artışlar olmuştur.
- Öğrencilerin TGA etkinlik formu ve görüşme sorularına, dijital öyküleri izledikten sonra verdikleri cevaplarda neden-sonuç ilişkisine yer verdikleri görülmüştür.
- TGA yöntemi öğrencilerin farklı ifadeler ile kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmiştir.
- Dijital öykü yöntemi öğrencilerin dikkatini çekmede oldukça etkili olmuştur.
- Dijital öykü yöntemi öğrencilerin cevaplarının çeşitlenmesini sağlamıştır.
- Dijital öykü yöntemi ile değer eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer algısının genişlemesi ve gelişmesinde etkili bir araç olabileceği ortaya konmuştur.
- TGA yönteminin ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminde kullanımının, değer kazanımında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Dijital öykü yönteminin ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanımının, değer kazanımında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital öyküleme yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değeri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, TGA yöntemi de kullanılmıştır. Ayrıca görüşme soruları ve TGA etkinlik formları ile öğrencilerin vatanseverlik değerine yönelik algıları incelenmiştir. Bu çalışma, dijital öyküleme yöntemi ile değerler eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer algısının gelişmesi ve genişlemesinde etkili bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırma ile dijital öyküleme yönteminin, öğrencilerin görsel ve işitsel becerilerini geliştirmede, dikkat eksikliğini gidermede ve dikkat çekmede kullanılabilecek bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan dijital öyküler “vatan, vatan sevgisi, bağımsızlık, Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşı ve bayrak” konularını temel almıştır. İstiklal Marşı’nın 100. Yılına özel hazırlanan bu

araştırmada vatanseverlik değeri de İstiklal Marşı üzerinden incelenmiştir. Fakat öykülerde İstiklal Marşı'nın anlamına yönelik bilgi verilmeden önce vatanseverliğin temeli olan vatan ve tarih konuları ele alınmıştır. Öğrencilerin ön bilgileri görüşme soruları ve TGA etkinlik formlarının tahmin aşaması ile incelendikten sonra öyküler sürece dâhil edilmiş, görüşme soruları ve açıklama aşaması ile vatanseverlik değerine etkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin görüşme sorularına ve TGA etkinlik formlarına dijital öykülerden önce tek kelimeye yönelik kısa cevaplar verdikleri görölmüştür. Ayrıca öğrencilerin çok dağınık cevap verdiği, çok fazla koda ulaşıldığı görölmüştür. Fakat dijital öyküler izlendikten sonra öğrencilerin verdikleri cevaplarda kelime ve cümle sayısı artış göstermiştir. Daha uzun ve kapsamlı cümleler yazılmış, cümlelerde sebep-sonuç ilişkisine yer verilmiştir.

5.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Bu çalışma ilkokul düzeyinde yapıldı, ortaokul düzeyinde de benzer bir çalışma yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma tahmin-gözlem-açıklama ve dijital öykü yöntemini bir arada kullanarak sosyal bilgiler dersi değer eğitimi alanında yapılan ilk yüksek lisans çalışması niteliğindedir. Tahmin-gözlem-açıklama yöntemi sosyal bilgiler dersinde farklı konularda da kullanılabilir.
- Bu araştırma Yozgat merkezde bulunan bir ilkokulda gerçekteştirilmiştir. Gelecek araştırmaları ilçe ve köylerde bulunan ilkokullarda gerçekteştirebilirler.
- Gelecek araştırmalar farklı değerleri de ele alarak dijital öykü yönteminin değerler üzerindeki etkisini inceleyebilirler.

6. KAYNAKLAR

- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 7-17.
- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-363.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- 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. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli eğitimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. ve Sargın, S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 259-272.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Akyüz, Y. (2021). *Türkiye Cumhuriyeti, Türk eğitim tarihi*, (34. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alimcan, D. ve Altunay Şam, E. (2017). Sosyal bilgiler dersi boyutunda değerler eğitiminin önemi ve medyanın değerler üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 215, 239-259.
- Alp, F. (2017). *Sekizinci sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin tahmin-gözlem-açıklama tekniği ile öğretilmesinin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarına etkisi*, [yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Arslan, M. (2019). *Değerlerin kazandırılma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*, [yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Atasoy, B. (2002). *Fen öğrenimi ve öğretimi*, (2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Avcı, A. A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*, [yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Aydın, M. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin kullanımının kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*, [yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*, [doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 693-697.
- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
- Bakioğlu, A. ve Levent, B. (2014). Türkiye'nin geleceği için önemli bir yatırım: Etik değerler eğitimi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 10(58), 258-261.
- Batmaca, M. K. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretimine ilişkin görüşleri*, [yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Bayçelebi, Z. (2019). *Sağlıklı besinler konusuna yönelik tahmin-gözlem-açıklama çalışma yapılarının geliştirilmesi ve uygulanması*, [yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Beldağ, A. ve Balcı, M. (2018). Sosyal bilgiler dersinde tahmin, gözlem, açıklama (TGA) yönteminin kullanımı: Örnek etkinlikler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 1-16.
- Bilginer, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine yönelik algılarının incelenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Bingöl, K. T. (2015). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin drama tekniğiyle işlenmesinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Boz, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretimi alanında değer eğitimi konulu yüksek lisans tezlerinin incelenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Bull, G. ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading With Technology*, 32(4), 46-49.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması*, [yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ciğerci, F. M. Ve Gültekin, M. (2015). Dijital hikayelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 45-73.
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği*, [yüksek lisans tezi]. Bingöl Üniversitesi.
- Çalış, D. (2019). *Tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı çevre eğitiminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarısına etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çelik, G. (2013). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin gazlar konusundaki kavram yanlışlarına tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Çetin, K. (2003). Türk eğitim tarihinde sosyal bilimler ve sosyal bilgilerin tarihsel süreci. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 163-170.
- Çetin, Y. S. (2013). *Ortaokul 2. sınıf fen ve teknoloji dersi solunum sistemi konusunun öğretiminde animasyonlarla desteklenmiş "tahmin-gözlem-açıklama" stratejisinin öğrenci başarısına etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çırakoğlu, N. (2022). *Tahmin, gözlem, açıklama yöntemi temel alınarak geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın lise öğrencilerinin kavram yanlışlığı, öz düzenleme ve bilişsel bağlılık gelişimlerini nasıl desteklediğinin incelenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirok, G. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bağımsızlık ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Deveci, H. (2018). *Türk eğitim tarihinde sosyal bilgiler*. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. (2012). *Değer olgusu, insanca değerler eğitimi*, (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2015). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Driver, R. (1983). *The pupil as scientist*, Open University Press, London.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1302-1319.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erdem Özcan, G. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde tahmin gözlem açıklama stratejisine dayalı öğretimin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Ertuğrul, A. ve Karamustafaoğlu, S. (2020). Dünya'nın hareketleri konusunun öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama yönteminin etkililiği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 6(61), 1744-1757.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293, 304.
- Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Societyfor Technology In Education.

- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gönülkırılmaz, M. (2021). *Fotosentez ve hücre solunum konusunun teknoloji destekli tahmin-gözlem-açıklama tekniği ile öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarısına etkisi*, [yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri*, [yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gümüş, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gündüz, D. D. (2018). *Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim öğrencilerine "vatanseverlik" değerini öğretirken kullandıkları değer yaklaşımlarının tespit edilmesi*, [yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Güngör, S. N. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemiyle biyolojik konu ve kavramların öğretiminin başarı, kalıcılık ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*, [doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Gürol, A., Demirli, C. ve Aktı, S. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri kurumlarda kullanılmakta olan eğitsel yazılıma yönelik görüşleri. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ-Türkiye (20-22 Mayıs 2010)*.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci görüşleri*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Işık, A. D. ve Tural, A. (2018). Hayat bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(3), 19-33.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*, [doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Kaliyeva, A. (2015). *Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi*, [yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-144.
- Karabulut, B. (2020). *İlkokul hayat bilgisi dersinde vatanseverlik değerinin etkinliklerle öğretimi*, [yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karacaoğlu, H. (2018). *Dijital hikâyelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik etkisinin incelenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Kasa Ayten, B. ve Gültekin, M. (2019). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1741-1765.
- Kasım, F. (2020). *Canlılar dünyası ünitesinin öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama ile desteklenmiş sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kaya, İ. F. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde tartışma tekniklerinin akademik başarıya etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Kaya, U. (2013). Değerler eğitiminde bir meslek teşkilatı: Ahilik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 41-69.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- Kearney, M. (2004). Classroom use of multimedia-supported predict–observe–explain tasks in a social constructivist learning environment, *Research in Science Education*, 34(4), 427–453.

- Kenan, O. ve Özmen, H. (2011). “Maddenin tanecikli yapısı” ünitesine yönelik zenginleştirilmiş bilgisayar destekli bir öğretim materyalinin tanıtımı. *Education Sciences*, 7(1), 269-280.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1988 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*, [doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keskin, Y. (2009). Türkiye’de ilkökul programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13 (2), 107-130.
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3), 1458-1510.
- Keskin, Y. (2020). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.). *Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi I*, 2-34, Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, M. (2019). Sosyal bilgilere evrensel ve ulusal düzeyde genel bir bakış: Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler ilişkisi. C. Kara (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, 2-19, Ankara: Pegem Akademi.
- Konur, K. B., Sezen, G. ve Tekbıyık, A. (2008). Fen ve teknoloji derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerde öğretim teknolojilerinin kullanılabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. In *Eskişehir, Türkiye: The 8th International Educational Technology Conference (May, 6-12, 2008)*.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Kavak, N. (2002). Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan etkili bir öğretim yöntemi-tahmin et- gözle- açıkla- “buz ile su kaynatılabilir mi?” [Bildiri]. *ODTÜ, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri*, 16- 18 Eylül, (s. 638- 645), Ankara.
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*, (3. Baskı). Konya: Günay Ofset.
- Kuday, D. (2019). *Coğrafya konularının öğretiminde multimedya tabanlı TGA (tahmin-gözlem-açıklama) stratejisi kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

- Kurtdede Fidan, N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik değerler eğitimi tasarımları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 161-180.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Liew, C.W. ve Treagust, D. F. (1995). A predict-observe-explain teaching sequence for learning about students' understanding of heat and expansion of liquids. *Australian Science Teachers' Journal*, 41(1), 68-71.
- Maşeroğlu, P. (2016). *Tahmin gözlem açıklamaya dayalı etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin kimya kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirmelerine etkisinin incelenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- 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.
- Mumyakmaz, H. (2008). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e vatandaşlık*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*, 3-25, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Erişim: 22 Ocak 2023, <http://mufredat.meb.gov.tr>.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*, [yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öner, N. (2008). *Millî zihniyet ve millî birlik, milliyetçilik nedir, ne değildir?* (1. Baskı). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *International Journal of Scholars in Education*, 2 (1), 58-74.

- Özcan, E. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konular bağlamında gerçekleştirilen sosyobilimsel konu temelli öğretimin etkisi*, [doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özcel, G. (2019). *3 ve 4. sınıf öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Özen, Y., Güleriyüz, K. ve Bulut Özen, H. (2012). İlköğretim 1–3 sınıf hayat bilgisi, 4–5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 277-286.
- Özleşmiş, N. (2019). *İlkokul hayat bilgisi dersi kapsamındaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Öztürk, C., Keskin, S.C. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*, (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2009). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve uygulama örnekler. S. Öğülmüş (Ed.). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyılmaz Akamca, G. (2008). *İlköğretimde analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*, [doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pala, F. (2021). Sosyal bilgiler dersi tarihe yolculuk ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-58.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi*, [yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Saban, A. (2006). “Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları” [Bildiri], XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla.

- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*, 3-15, Ankara: Pegem Akademi.
- Sağirekmekçi, H. (2016). “Tahmin-gözlem-açıklama” (TGA) stratejisine dayalı fen ve doğa etkinliklerinin, okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel alan yeteneklerine etkisi, [yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Saltuklu, Z. (2018). Değerle ilgili temel kavramlar. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz ve M. Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin mesleki değeri ve etik*, 18-28, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*, [doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Sarı, S. (2017). *Tahmin-gözlem-açıklama ile birleştirilmiş örnek olay yönteminin genel kimya laboratuvar deneylerinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*, [yüksek lisans tezi] Giresun Üniversitesi.
- Sarıtepeci, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Searle, P. (1995). Teaching The senior physics topic of force and motion using conceptual change approaches. *teaching and learning in science. the constructivist classroom*, 170-192.
- Sever, R. (2020). Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*, 1-7, Ankara: Pegem Akademi.
- Sırıış, A. B. (2022). *Tahmin – gözlem – açıklama – tartışma – açıklama (TGA-TAA) destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2010). *İlköğretimde sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*, (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şarşembiyeva, T. (2015). Kırgızistan’da “vatanseverlik” algısı üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19(2), 175-185.

- Şimşek, S. (2020). *Programlara göre sosyal bilgilerin tarihi gelişim, sosyal bilgiler öğretimi*, (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabak, G. (2017). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*, [doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Tao, P. K. ve Gunstone, R. (1997). Conceptual change in science through collaborative learning at the computer. *International Journal of Science Education*, 21(1), 39–57.
- Taşdemir, M. (2009). İlköğretimde değerler eğitimi ve bu değerlerin alevi- bektâşî değerleri ile ilişkililiği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 51, 295-326.
- Tay, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri*, 20-28, Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, Ö. ve Yuvacı, Z. (2014). Okul öncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 122-149.
- Tetik, S. (2019). *9. sınıf kimya dersi sıvılar konusunun 5E modeli ve TGA tekniği (tahmin-gözlem-açıklama) ile öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tokay, E. (2022). *10. sınıf kimya dersi 'asitler ve bazlar' konusunda tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi*, [yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tolisano, S. (2008, 25 Nisan). Digital storytelling part II, *langwitches*. <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/>.
- Tunç, Ö. A. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılaşma dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 314.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*, 1-16, Ankara: Pegem.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, değerler eğitimi*, (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Uslupehlivan, E., Kurtoğlu Erden, M. ve Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-22.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani erdemler–islami erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51-69.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yaman, F. (2012). *Bilgisayara dayalı tahmin-gözlem-açıklama (TGA) etkinliklerinin öğrencilerin asit-baz kimyasına yönelik kavramsal anlamalarına etkisi: Türkiye ve ABD örneği*, [Basılmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yavuz, İ. (2018). *Sosyal bilgilerde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında farklı ülke uygulamaları (ABD, Kanada, Singapur, Türkiye)*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yazar, T. ve Tural, Ö. (2020). Değer eğitimi yaklaşımları. G. Izgar ve B. Dilmaç (Ed.) *Değer eğitimi kavram ilke ve yaklaşımlar*, 147-178, Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgan, Ç. Ü. (2007). Osmanlı'dan cumhuriyetin ilk yıllarına kadar vatan anlayışı. *Eğitim Dergisi*, 14, 45-54.
- Yazıcı, K. (2006). Değer eğitimi 'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2014). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi, M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*, 120-141, Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2012), 1-15.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 117-124.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (11.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, P. (2016). *Fiziksel ve kimyasal değişimler konusunda 'tahmin-gözlem-açıklama' stratejisi kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*, [yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, S. (2006). *TSK vatandaşlık bilinci ve vatan sevgisi eğitiminin analizi*, [yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yıldız, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik ve sosyal bilgiler derslerinde vatanseverlik eğitimi hakkındaki görüşleri*, [yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Yüksel, İ. (2015). *Tahmin gözlem açıklama ve bilişsel gelişimi hızlandırma temelli etkinliklerin fen bilimleri öğretmen adaylarının muhakeme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*, [doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yürük, S. E. ve Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.
- White, R. T., Gunstone, R. F., ve Oversby, J. (1994). Probing understanding. *International Journal of Science Education*, 16(1), 123.


EKLER

Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları


1. Vatan ne demektir?
2. Vatanını sevmek ne anlama geliyor olabilir?
3. Vatanını seven bir insan neler yapabilir?
4. Vatansever bir kişinin özellikleri neler olabilir?
5. Mehmet Akif Ersoy vatansever bir kahraman mıdır? Neden?
6. Vatansever bir kişi düşündüğünde aklına ilk kim gelmektedir? Neden?
7. Vatansever kişilere örnek verir misin?
8. Bağımsızlık ne demektir?
9. Bir ülkenin bağımsız olduğunu nereden anlayabiliriz?
10. Bağımsızlığı olmayan insanların neleri yapmaları zor olabilir?
11. Bayrağımız kırmızı rengini nereden almış olabilir?
12. Bayrağımıza neden saygı duyuyor olabiliriz?
13. Mehmet Akif Ersoy kimdir? Hakkında neler biliyorsun?
14. Mehmet Akif Ersoy'a neden vatan şairi denmiş olabilir?
15. Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı ne için yazmış olabilir?
16. Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı yazarken neler hissetmiş olabilir?
17. İstiklal Marşı'nın Türk milleti için önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?
18. Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nda ne anlatmak istemiş olabilir?
19. İstiklal Marşı'nı okuduğunda veya duyduğunda neler hissediyorsun?

Ek-2. TGA Etkinlik Formları

TAHMİN-GÖZLEM-AÇIKLAMA ETKİNLİK FORMU 1

Öğrencinin Adı-Soyadı:	Sınıf ve No:	Tarih:
<p>Araştırma sorusu: Türk bayrağının şekli, rengi nasıl oluşmuştur?</p> 		
<p>I.KISIM Tahmin:</p> <hr/> <hr/>		
<p>II. KISIM (Bu aşamayı, etkinlik sırasında izlenecek dijital öyküden yararlanarak doldurunuz.) Gözlem:</p> <hr/> <hr/>		
<p>III. KISIM (Tahmin ve gözlemlerinizi karşılaştırıp, yorumlayınız. Tahmin aşamasında soru ile ilgili düşüncelerini yazmıştın. Dijital öyküyü izlerken gözlem aşamasını doldurdun. Tahmin ve gözlem aşamalarına yazdıklarına baktığında yazdıkların arasında fark gördün mü? Bu farklar nelerdir? Yeni bir şeyler öğrendin mi? Öğrendiyse neler öğrendin?) Açıklama:</p> <hr/> <hr/>		

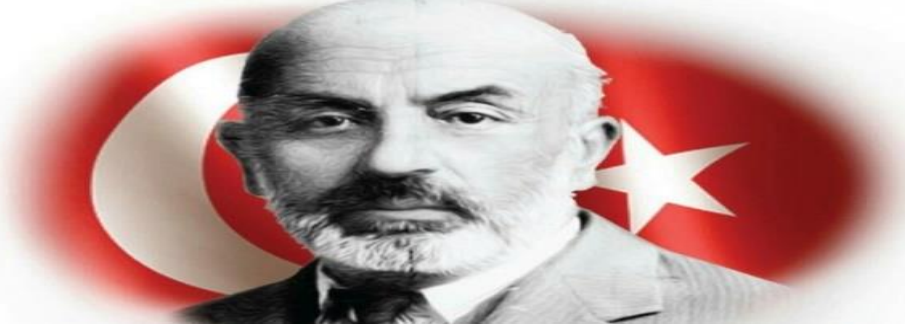
TAHMİN-GÖZLEM-AÇIKLAMA ETKİNLİK FORMU 2

Öğrencinin Adı-Soyadı:	Sınıf ve No:	Tarih:
Araştırma sorusu: Türkiye'nin bağımsızlık sembolleri nelerdir?		
		
I. KISIM Tahmin:		
<hr/> <hr/> <hr/>		
II. KISIM (Bu aşamayı, etkinlik sırasında izlenecek dijital öyküden yararlanarak doldurunuz.) Gözlem:		
<hr/> <hr/> <hr/>		
III. KISIM (Tahmin ve gözlemlerinizi karşılaştırıp, yorumlayınız. Tahmin aşamasında soru ile ilgili düşüncelerinizi yazmıştın. Dijital öyküyü izlerken gözlem aşamasını doldurdun. Tahmin ve gözlem aşamalarına yazdıklarına baktığında yazdıkların arasında fark gördün mü? Bu farklar nelerdir? Yeni bir şeyler öğrendin mi? Öğrendiyse neler öğrendin?) Açıklama:		
<hr/> <hr/> <hr/>		

TAHMİN-GÖZLEM-AÇIKLAMA ETKİNLİK FORMU 3

Öğrencinin Adı-Soyadı:	Sınıf ve No:	Tarih:
Araştırma sorusu: İstiklal Marşı'nın ilk kıtasının anlamı ne olabilir?		
		
I.KISIM Tahmin:		
<hr/> <hr/> <hr/>		
II. KISIM (Bu aşamayı, etkinlik sırasında izlenecek dijital öyküden yararlanarak doldurunuz.) Gözlem:		
<hr/> <hr/> <hr/>		
III. KISIM (Tahmin ve gözlemlerinizi karşılaştırıp, yorumlayınız. Tahmin aşamasında soru ile ilgili düşüncelerini yazmıştın. Dijital öyküyü izlerken gözlem aşamasını doldurdun. Tahmin ve gözlem aşamalarına yazdıklarına baktığında yazdıkların arasında fark gördün mü? Bu farklar nelerdir? Yeni bir şeyler öğrendin mi? Öğrendiyse neler öğrendin?) Açıklama:		
<hr/> <hr/> <hr/>		

TAHMİN-GÖZLEM-AÇIKLAMA ETKİNLİK FORMU 4

Öğrencinin Adı-Soyadı:	Sınıf ve No:	Tarih:
Araştırma sorusu: İstiklal Marşı'nın ikinci kıtasının anlamı ne olabilir?		
		
I.KISIM Tahmin:		
<hr/> <hr/>		
II. KISIM (Bu aşamayı, etkinlik sırasında izlenecek dijital öyküden yararlanarak doldurunuz.) Gözlem:		
<hr/> <hr/>		
III. KISIM (Tahmin ve gözlemlerinizi karşılaştırıp, yorumlayınız. Tahmin aşamasında soru ile ilgili düşüncelerini yazmıştın. Dijital öyküyü izlerken gözlem aşamasını doldurdun. Tahmin ve gözlem aşamalarına yazdıklarına baktığında yazdıkların arasında fark gördün mü? Bu farklar nelerdir? Yeni bir şeyler öğrendin mi? Öğrendiyse neler öğrendin?) Açıklama:		
<hr/> <hr/>		

Ek-3. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN VATANSEVERLİK DEĞERİNE ETKİSİ” adıyla, 21.03.2022/ 13.06.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Çeşitli elektronik ortamlar kullanılarak hazırlanan dijital öykü materyalinin tahmin-gözlem-açıklama tekniğiyle zenginleştirilerek ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin vatanseverlik değeri üzerine etkisini incelemek, öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme ve gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Gül Ahsen UYAR
İletişim bilgileri : -

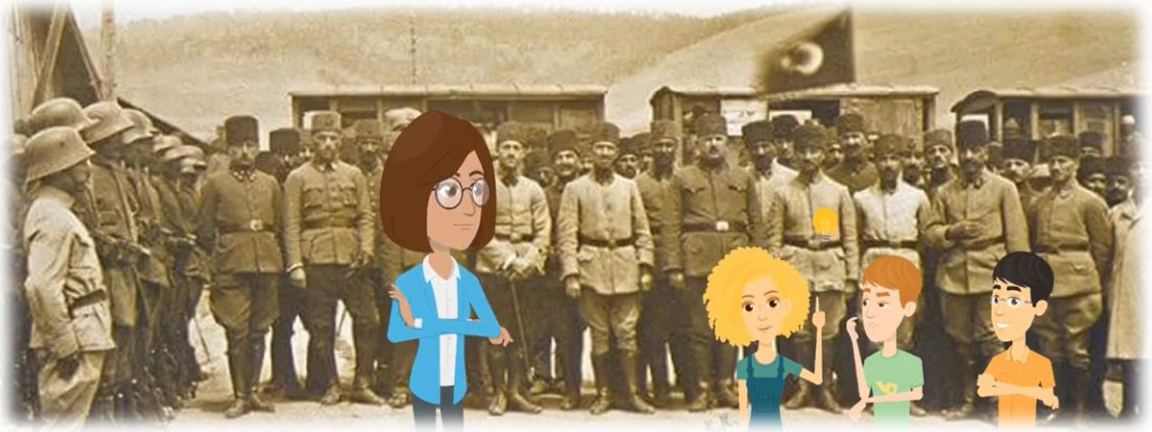
Velisi bulunduğum sınıfı Numaralı öğrencisi
.....
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :
Telefon Numarası :

Ek-4. Kullanılan Dijital Öykülerden Görseller





Ek-5. Etik Kurul Onayı



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN ADI	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN VATANSEVERLİK DEĞERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input type="checkbox"/> Anket/Ölçek/Skala Çalışması <input type="checkbox"/> Gözlemsel Çalışma <input type="checkbox"/> Niteliksel Çalışma <input checked="" type="checkbox"/> Diğer
	GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	E-55135017-770-50394- sayılı yazı
	YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Doç. Dr. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Gül Ahsen Uyar

KARAR BİLGİLERİ	KARAR NO:29/12	TARİH: 19.01.2022
	Yukarıda bilgileri verilen Etik Komisyonu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.	
	Değerlendirme Sonucu	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Uygundur
	<input type="checkbox"/>	Düzeltilme gereklidir (Açıklayınız) <input type="checkbox"/> Düzeltmeleri görmek istiyoruz <input type="checkbox"/> Düzeltmeleri görmemize gerek yok
<input type="checkbox"/>	Uygun değildir (Açıklayınız)	
Açıklama		

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yönergesi
----------------------	--

ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ Etik Komisyonu Başkanı İletişim Fakültesi Dekanı	
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Selahattin YAKUT İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞENER TAPLAK Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi İpek ÖZBAY Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
Öğr. Gör. Güldal DOLU Sorgun Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanı	