



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL
HİKAYE KULLANIMI: ÖĞRENCİLERİN
YETERLİK VE DEĞERLERİNİN
İNCELENMESİ**

Burak OLUR
Doktora Tezi
Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Temmuz, 2021
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL HİKAYE
KULLANIMI: ÖĞRENCİLERİN YETERLİK VE
DEĞERLERİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Burak OLUR

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR, 2021

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “**Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikaye Kullanımı: Öğrencilerin Yeterlik ve Değerlerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/07/2021

İmza

Burak OLUR

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Burak OLUR
	Numarası	160627103
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikaye Kullanımı: Öğrencilerin Yeterlik ve Değerlerinin İncelenmesi
Tez Savunma Sınav Tarihi		27.07.2021
Tez Savunma Sınav Saati		15.00

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL HİKAYE KULLANIMI: ÖĞRENCİLERİN YETERLİK VE DEĞERLERİNİN İNCELENMESİ

Burak OLUR

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Temmuz, 2021

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Günümüzde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler hem bireylerin hem de toplumların ilgi ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle günümüz öğrencilerinin teknolojiye olan yakın ilgisi dikkate alındığında eğitim ortamlarında çeşitli teknolojik araç-gereç ve uygulamaların kullanılması kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikaye kullanımı yoluyla 5. sınıf öğrencilerinin değer ve dijital okuryazarlık özyeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Eylem araştırması içerisinde sürece yönelik net bir bakış açısına sahip olabilmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler kelime ilişkilendirme testi ve dijital okuryazarlık özyeterlik ölçeği ile nitel veriler ise ahlaki ikilem formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Eylem planlarının geliştirilmesinden önce sürece yönelik derinlemesine bir bakış açısı kazanabilmek amacıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde bir pilot uygulama yapılarak araştırma sürecine bir temel oluşturulmuştur. Pilot uygulama olarak tasarlanan birinci eylem planından elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın uygulaması 2020-2021 öğretim yılının güz döneminde Afyonkarahisar il merkezinde bulunan bir okulun 5/B şubesindeki öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ilk dört haftası sınıf ortamında ve son sekiz haftası sanal ortamda olmak üzere toplam on iki hafta süresince yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikayelerin öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterliklerinin ve değerlerinin üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, dijital hikaye, dijital okuryazarlık, özyeterlik

ABSTRACT

USE OF DIGITAL STORIES IN SOCIAL STUDIES COURSE: EXAMINATION OF STUDENTS' QUALIFICATIONS AND VALUES

Burak OLUR

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

July, 2021

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

The rapid technological developments experienced today greatly affect the interests and needs of both individuals and societies. The use of various technological tools and applications in educational environments has become inevitable considering the close interest of today's students to technology. Accordingly, in this study, it is aimed to examine the value and digital literacy self-efficacy of 5th grade students through the use of digital stories prepared by the students in the Social Studies Course. For this purpose, the research was designed as an action research. Both quantitative and qualitative data collection tools were used in order to have a clear perspective on the process within the action research. In the research, quantitative data were collected through word association test and digital literacy self-efficacy scale, and qualitative data were collected through moral dilemma forms, semi-structured interviews and researcher, teacher and student diaries. A pilot study was conducted in the spring semester of the 2019-2020 academic year in order to gain an in-depth perspective on the process before the action plans were developed, and a basis for the research process was established. In line with the data from the first action plan, which was designed as a pilot application, the application of the research was carried out on the students in the 5/B branch of a school located in the city center of Afyonkarahisar in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The research was carried out for a total of twelve weeks, the first four weeks in the classroom environment and the last eight weeks in the virtual environment. The findings obtained in the study showed that the digital stories prepared by the students were effective on the digital literacy self-efficacy and values of the students.

Keywords: Digital literacy, digital stories, self-efficacy, value education

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bilgisi, rehberliği ve sabrı ile her zaman destekçim olan hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a, her zaman yoluma ışık tutan kıymetli hocam Prof. Dr. Aytunga OĞUZ'a, engin bilgi birikimi ile her daim yanımda olan Prof. Dr. Mustafa Ergün'e, çok kıymetli tavsiyeleri için Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN'a, kıymetli katkılarından dolayı tez jürisinde yer alan hocalarıma, değerli aileme, doktora eğitimim süreci boyunca bana sabır gösteren ve destek veren kıymetli eşim Hilal OLUR'a ve kızlarım Almıla ve Aytunga'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Burak OLUR
2021, Afyonkarahisar



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. DEĞER VE DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI	12
1.1. DEĞER KAVRAMI.....	12
1.2. DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI	16
1.2.1. Spranger Değer Sınıflandırması	17
1.2.2. Rokeach Değer Sınıflandırması.....	19
1.2.3. Schwartz Değer Sınıflandırması	20
1.2.4. Alpport, Vernon ve Lindzey Değer Sınıflandırması.....	21
1.2.5. Nelson Değer Sınıflandırması	22
2. DEĞERLER EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI	23
2.1. DEĞERLER EĞİTİMİ	23
2.2. DEĞERLER EĞİTİMİNDE YAKLAŞIMLAR.....	27
2.2.1. Telkin Etme Yaklaşımı/Değerlerin Doğrudan Öğretimi	29
2.2.2. Ahlaki İkilem Yaklaşımı/Muhakeme Yaklaşımı	30
2.2.3. Değer Analizi/Muhakeme Yaklaşımı.....	33
2.2.4. Değer Açıklama/Belirginleştirme.....	34
3.DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK EĞİTİM PROGRAMLARI VE ORGANİZASYONLARI	36
3.1. KARAKTER EĞİTİM PROGRAMI	36
3.2. AEGIS	36
3.3. ÇOCUK GELİŞİMİ PROJESİ	37
3.4. İLGİ TOPLUMU	38
3.5. TEMEL PROJE (PROJECT ESSENTIAL)	39
3.6. ÇOCUKLAR İÇİN AHLAK EĞİTİM PROGRAMI.....	39
3.7. ZÜRAFA PROGRAMI	40
3.8. KARAKTER DERSLERİ	40
3.9. LION-QUEST PROGRAMI	41
3.10. DUYARLI SINIF	41
4.SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ	42
5. YIRMİ BİRİNCİ YÜZYIL BECERİLERİ.....	45
5.1. DİJİTAL OKURYAZARLIK	48
5.2. DİJİTAL OKURYAZARLIK SEVİYELERİ	55
5.2.1. Dijital Yeterlik	55

5.2.2. Dijital Kullanım	57
5.2.3. Dijital Dönüşüm.....	57
6. DİJİTAL HİKAYE.....	58
6.1. DİJİTAL HİKAYELERİN TEMEL ÖGELERİ.....	60
6.2. DİJİTAL HİKAYE AŞAMALARI	63
6.3. DİJİTAL HİKAYELERİN SINIFLANDIRILMASI	67
6.4. EĞİTİMDE DİJİTAL HİKAYE KULLANIMI	68

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. YURTDIŞINDA YAPILAN İLGİLİ ÇALIŞMALAR	72
1.1. DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR	72
1.2. DİJİTAL OKURYAZARLIK ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	74
1.3. DİJİTAL HİKAYE ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR	79
2. YURTİÇİNDE YAPILAN İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	82
2.1. DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR	82
2.2. DİJİTAL OKURYAZARLIK ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	91
2.3. DİJİTAL HİKAYE ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR	96

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	101
2. ARAŞTIRMADA KULLANILAN EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ	103
3. PROBLEMİN BELİRLENMESİ.....	104
4. ÇALIŞMA GRUBUNUN BELİRLENMESİ	106
5. UYGULAMA ORTAMININ TANIMLANMASI	109
6. EYLEM PLANLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI	110
7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	115
7.1 NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	115
7.1.1. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği	115
7.1.2. Değerlere Yönelik Kelime İlişkilendirme Testi.....	126
7.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	127
7.2.1. Ahlakî İkilem Formları.....	127
7.2.2. Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler.....	128
7.2.3. Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlükleri.....	129
8. VERİLERİN ANALİZİ	129
8.1. UYGULAMA ÖNCESİ NİCEL VERİLERİN ANALİZİ	130
8.2. UYGULAMA ESNASI NİTEL VERİLERİN ANALİZİ	131
8.3. UYGULAMA SONRASI NİTEL VE NİCEL VERİLERİN ANALİZİ.....	131
9. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....	131

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. BİRİNCİ EYLEM PLANI PİLOT UYGULAMA.....	136
2. UYGULAMA ÖNCESİ BULGULAR	140

2.1. UYGULAMA ÖNCESİ DÜZEY BELİRLEME	140
2.1.1.Uygulama Öncesi Düzey Belirleme (Ortamı tanılama ve Öğrenci Ön Düzeyi Belirleme).....	140
2.1.2.Uygulama Öncesi Düzey Belirleme Sürecine Yönelik Bulgular.....	142
2.1.3.Çalışma Grubunun Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Düzeylerine Yönelik Uygulama Öncesi KİT Sonuçlarına Dair Elde Edilen Bulgular.....	143
2.1.4.Çalışma Grubunun Değerlere Yönelik Uygulama Öncesi Bilişsel Yapılarına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	144
3. UYGULAMA SÜRECİ BULGULAR	150
3.1. UYGULAMAYA HAZIRLIK ETKİNLİĞİ	150
3.1.1. Uygulamaya Hazırlık Etkinliği (Dijital Hikaye Tanıtımı).....	151
3.1.2. Uygulamaya Hazırlık Etkinliği Sürecine Yönelik Bulgular	152
3.2. İKİNCİ EYLEM PLANI	154
3.2.1.İkinci Eylem Planı Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular Araştırmacı Günlüklerine Dair Bulgular	157
3.2.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular	158
3.2.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular.....	159
3.2.4. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	161
3.3. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (SAYGI DEĞERİ UYGULAMASI)	165
3.3.1. Üçüncü Eylem Planı Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular	167
3.3.1.1. Araştırmacı Günlüklerine Dair Bulgular	167
3.3.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular	168
3.3.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular	169
3.3.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular	171
3.3.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular.....	172
3.3.2.1.Saygı Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu	172
3.3.2.2. Saygı Değerine Yönelik İkinci Ahlaki İkilem Formu	174
3.3.3.Üçüncü Eylem Planının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formları Bakımından Değerlendirilmesi.....	175
3.4. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (SORUMLULUK DEĞERİ UYGULAMASI).....	176
3.4.1.Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular	179
3.4.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular	179
3.4.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular	180
3.4.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular	181
3.4.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular	183
3.4.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular.....	184
3.4.3. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular.....	185
3.4.4.Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi	186
3.5. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (TASARRUF DEĞERİ UYGULAMASI).....	189
3.5.1.Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular	191
3.5.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular	191
3.5.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular	192
3.5.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular	193
3.5.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular	195
3.5.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular.....	197

3.5.3.Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değerinin Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi	199
3.6. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (BİLİMSELLİK DEĞERİ UYGULAMASI)	200
3.6.1.Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular	203
3.6.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular	203
3.6.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular	204
3.6.1.3. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular	206
3.6.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular	208
3.6.2.1. Bilimsellik Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu	208
3.6.2.2. Bilimsellik Değeri İkinci Ahlaki İkilem Formu	209
3.6.3.Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi	210
3.7.ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (DOĞAL ÇEVREYE DUYARLILIK DEĞERİ UYGULAMASI) EYLEM PLANI.....	212
3.7.1.Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular	214
3.7.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular	214
3.7.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular	216
3.7.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular	217
3.7.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular	218
3.7.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular	220
3.7.2.1. Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu.....	220
3.7.2.2. Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri İkinci Ahlaki İkilem Formu	221
3.7.3.Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi	222
3.8. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (BAĞIMSIZLIK DEĞERİ UYGULAMASI)	225
3.8.1.Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular	227
3.8.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular	227
3.8.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular	228
3.8.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular	228
3.8.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular	229
3.8.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular	231
3.8.3.Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi	233
3.9.ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (KÜLTÜREL MİRASA DUYARLILIK DEĞERİ UYGULAMASI) EYLEM PLANI.....	235
3.9.1.Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular	237
3.9.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular	237
3.9.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular	238
3.9.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular	239
3.9.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular	240
3.9.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular	242
3.9.2.1. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu	242

3.9.2.2. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri İkinci Ahlaki İkilem Formu	243
3.9.3.Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi	244
3.10. DÖRDÜNCÜ EYLEM PLANI (SERBEST ZAMAN UYGULAMASI).....	245
3.10.1.Dördüncü Eylem Planının Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi	251
3.11. EYLEM PLANLARI UYGULANMASI SONUCU SÜRECE YÖNELİK ELDE EDİLEN BULGULAR	252
3.11.1.Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlüklerinden Elde edilen Bulgular	252
3.11.2. Öğrenci Görüşmelerinden Elde edilen Bulgular	254
3.11.3. İkilem Durumlarından Elde edilen Bulgular	254
4. UYGULAMA SONRASI BULGULAR.....	258
4.1. UYGULAMA SONRASI DÜZEY BELİRLEME.....	258
4.1.1.Öğrencilerin Uygulama Sonrası Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Düzeylerine Sonuçlarına Dair Elde Edilen Bulgular	259
4.1.2.Öğrencilerin Uygulama Sonrası Değerlere Yönelik Bilişsel Düzeyleri	261
4.1.3.Öğrencilerin Değerlere Yönelik Bilişsel Düzeylerine Ait Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	261
4.1.4.Öğrencilerin Uygulama Sonrası Değerlere Yönelik Bilişsel Yapılarına Dair Bulgular	263
4.1.5.Öğrencilerin Değerlere Yönelik Bilişsel Yapılarına Ait Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası KİT Sonuçları	266
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	273
KAYNAKÇA.....	298
EKLER DİZİNİ.....	319

TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Rokeach Değerler Sınıflandırması.....	19
Tablo 2. Schwartz Değerler Sınıflandırması.....	21
Tablo 3. Alpport, Vernon ve Lindzey Değerler Sınıflandırması	22
Tablo 4. Nelson Değerler Sınıflandırması	23
Tablo 5. Hermen Değer Geliştirme ve Değer Aktarma Yaklaşımları	28
Tablo 6. Kohlberg Ahlaki Gelişim Basamakları.....	31
Tablo 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üniteleri ve İlgili Değerler.....	45
Tablo 8. 21.yy. Becerilerinin Sınıflandırılması	46
Tablo 9. Dijital Yeterlik Süreçleri	56
Tablo 10. Dijital Hikaye Programları ve Kuruluş Bilgileri	60
Tablo 11. Dijital Hikaye Öğelerine Yönelik Uzman Görüşleri	62
Tablo 12. Haliloğlu Tatlı Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları	66
Tablo 13. Eylem Araştırma Sürecinde Uygulanan Eylem Planları	112
Tablo 14. Geçerlik Komitesi Toplantıları.....	114
Tablo 15. Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeğinin Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu	118
Tablo 16. Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeğinin Rotated Compenet Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matriksi) Tablosu.....	119
Tablo 17. Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeğine İlişkin Madde Analiz İşlemleri	122
Tablo 18. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği Yapısal Modeline Ait Uyum İyiliği Değerleri.....	125
Tablo 19. Pilot Uygulama Süreci.....	136
Tablo 20. Pilot Uygulamada Yer Alan Öğrencilere Ait Dijital Okuryazarlık Düzeyleri	137
Tablo 21. Pilot Uygulamada Yer Alan Öğrencilere Ait Değerlere Yönelik Bilişsel Düzey Sonuçları	138
Tablo 22. Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlik Düzeyleri	142
Tablo 23. Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Düzeyleri Kit Sonuçları	143
Tablo 24. Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Değer Kavramına İlişkin Kit’de Ürettikleri Kavram Dağılımları.....	144
Tablo 25. Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Değer Kavramına İlişkin Cümle Bulguları	146
Tablo 26. Uygulama Öncesi Düzey Belirleme Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	150
Tablo 27. Uygulamaya Hazırlık Etkinliği Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	153
Tablo 28. İkinci Eylem Planı Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	157
Tablo 29. İkinci Eylem Planı Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	159
Tablo 30. İkinci Eylem Planı Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	160
Tablo 31. İkinci Eylem Planı Öğrenci Görüşmelerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	161

Tablo 32. Üçüncü Eylem Planı Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	167
Tablo 33. Üçüncü Eylem Planı Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	168
Tablo 34. Üçüncü Eylem Planı Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	169
Tablo 35. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Saygı’ Ne Demektir?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	171
Tablo 36. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre saygılı insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısınız?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	171
Tablo 37. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre insanlar saygılı davranmazsa neler olur?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	172
Tablo 38. Öğrencilerin Birinci Saygı İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	173
Tablo 39. Öğrencilerin İkinci Saygı İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	174
Tablo 40. Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulaması Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	179
Tablo 41. Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulaması Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	180
Tablo 42. Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulaması Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	181
Tablo 43. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Sorumluluk’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar	183
Tablo 44. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce Sorumluluk Sahibi İnsanlar Nasıl Davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	183
Tablo 45. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce insanlar sorumluluk değerine önem vermezse ne olur? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	184
Tablo 46. Öğrencilerin Birinci Sorumluluk İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	185
Tablo 47. Öğrencilerin İkinci Sorumluluk İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	186
Tablo 48. Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	191
Tablo 49. Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	193
Tablo 50. Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	193
Tablo 51. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Tasarruf’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar	195
Tablo 52. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce Tasarruflu İnsanlar Nasıl Davranmaktadır? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar ..	196
Tablo 53. Üçüncü Eylem Planı ‘İnsanlar Tasarruf Değerine Önem Vermezse Neler Olur? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar	196
Tablo 54. Öğrencilerin Birinci Tasarruf İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	197
Tablo 55. Öğrencilerin İkinci Tasarruf İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	198

Tablo 56. Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Uygulaması Araştırmacı	203
Tablo 57. Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Uygulaması Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	204
Tablo 58. Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	205
Tablo 59. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Bilimsellik’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar	206
Tablo 60. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bilimsellik değerine sahip insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	206
Tablo 61. Üçüncü Eylem Planı ‘İnsanlar bilimsellik değerine önem vermezse neler olur? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	207
Tablo 62. Öğrencilerin Birinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	208
Tablo 63. Öğrencilerin ikinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	209
Tablo 64. Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	214
Tablo 65. Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	216
Tablo 66. Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	217
Tablo 67. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Doğal Çevreye Duyarlılık’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar	218
Tablo 68. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre doğal çevreye duyarlı insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar....	219
Tablo 69. Üçüncü Eylem Planı ‘İnsanlar doğal çevreye duyarlı davranmazlarsa neler olur? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	219
Tablo 70. Öğrencilerin Birinci Doğal Çevreye Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	220
Tablo 71. Öğrencilerin Birinci Doğal Çevreye Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	221
Tablo 72. Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulaması Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	227
Tablo 73. Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulaması Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	228
Tablo 74. Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulaması Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	228
Tablo 75. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Bağımsızlık’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar	229
Tablo 76. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlığa önem veren insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	230
Tablo 77. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlık neden bu kadar önemlidir? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	231
Tablo 78. Öğrencilerin Birinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	232
Tablo 79. Öğrencilerin İkinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	233

Tablo 80. Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulaması Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar.....	237
Tablo 81. Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulaması Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	238
Tablo 82. Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulaması Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar	239
Tablo 83. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Kültürel Mirasa Duyarlılık’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar	240
Tablo 84. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre kültürel mirasa duyarlı olan insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	241
Tablo 85. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre kültürel mirasa duyarlılık neden bu kadar önemlidir? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar	241
Tablo 86. Öğrencilerin Birinci Kültürel Mirasa Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	242
Tablo 87. Öğrencilerin İkinci Kültürel Mirasa Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri	243
Tablo 88. Serbest Zaman Aktivitesinde Oluşturulan Dijital Hikayelerin Konu Dağılımı	246
Tablo 89. Sürece Yönelik Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	252
Tablo 90. İlgili Değerlere Yönelik Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular .	254
Tablo 91. İlgili Değerlere Yönelik Ahlaki İkilem Durumlarından Elde Edilen Bulgular	254
Tablo 92. İlgili Değerlere Yönelik Ahlaki İkilem Durumlarından Elde Edilen Bulgular	255
Tablo 93. Çalışma Grubu Uygulama Sonrası Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Düzeyleri Uygulama Sonrası Düzey Belirleme Sonuçları.....	260
Tablo 94. Çalışma Grubu Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Sonuçlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu ...	260
Tablo 95. Çalışma Grubu Uygulama Sonrası Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Düzeyleri Kit Sonuçları.....	261
Tablo 96. Çalışma Grubu Değerlere Yönelik Bilişsel Düzeyleri Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Sonuçlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu ...	262
Tablo 97. Çalışma Grubu Uygulama Sonrası Değer Kavramına İlişkin KİT’de Ürettikleri Kavram Dağılımları.....	263
Tablo 98. Çalışma Grubu Değerlere Yönelik Bilişsel Yapılarına Ait KİT Ön-Test Ve Son-Test Sonuçları	266
Tablo 99. KİT Sontest Uygulamasında Üretilen Kavramların İçerisinde Yer Aldığı Cümleler	267
Tablo 100. KİT Öntest-Sontest Uygulamasında Ürettikleri Kavramların İçerisinde Yer Aldığı Cümleler.....	270

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Morra Dijital Hikaye Eliştirme Aşamaları.....	64
Şekil 2. Jakes ve Brennan Dijital Hikaye	65
Şekil 3. Araştırmada Kullanılan Eylem Araştırması Süreci.....	104
Şekil 4. Araştırma Sürecinin Gerçekleştirildiği Ortam	110
Şekil 5. Araştırma Eylem Planları (Etkinlik Planları) Uygulama Aşamaları.....	112
Şekil 6. Eylem Araştırması Süreci Planı	113
Şekil 7. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli için Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri	123
Şekil 8. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeğinin Yol Şemasına İlişkin Hata Varyansları	124
Şekil 9. Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	125



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

KİT: Kelime ilişkilendirme testi



GİRİŞ

Bireylerin sahip olduğu değer sistemi yaşadıkları toplum içerisindeki diğeri insanlarla olan etkileşimini, toplum içindeki davranışlarını ve dünyaya bakış açılarını etkilemekte ve gerek toplumsal uyumu gerekse bireyselleği üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin sahip oldukları değerlerin ve değerlere yükledikleri anlamların davranışlarını şekillendirdiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bireylerin içsel ve toplumsal çatışmalardan uzak uyum içerisinde bir hayat sürmesi için değerler sisteminin toplumsal ve daha geniş çapta evrensel değerler ile çatışmaması gerekmektedir. Bu da değerlerin hem sosyolojik hem de psikolojik yönünü ortaya koymakta ve değerlerin toplumsal ve bireysel boyutuyla üzerinde durulması gerekliliğini ön plana çıkartmaktadır.

Bu bağlamda özellikle son yıllarda tüm dünyada yaşanan gerek toplumsal gerekse bireysel bozulmalardan değerlerden soyutlanmış eğitim sistemi sorumlu tutulmuş ve değerler eğitiminin okullarda sistematik bir şekilde verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Oysaki bu anlayışa dayalı olarak oluşturulan değerler eğitimi, değerlerin sosyolojik ve psikolojik yönünü göz ardı ederek belirli değerlerin benimsetilmesine yol açarken çeşitli toplumsal çatışmaları da beraberinde getirebilmekte ve bireysel farklılıkları göz ardı ederek kutuplaşmaların meydana gelmesine neden olabilmektedir. Çoğulcu toplumlarda dini değerlerin ya da siyasi görüşlerin öğretilmesi uygun değildir. Bu nedenle böylesi çatışmaların da önüne geçebilmek için sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin demokratik ve çokkültürlü toplumlarda yaşamaya ilişkin değerlerini geliştirmeye yardımcı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Suh & Traiger, 1999).

Toplumlarda çatışmaların önüne geçilmesinin yegâne yollarından birisi de değerler eğitimidir. Değerler eğitimi, bireylerin sorumluluklarının gelişimine yardımcı olmak ve onların topluma uyumunu sağlamak için yaşam boyu verilen bir eğitim olmakla birlikte (Halstead, 1996) öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan okulda doğrudan veya dolaylı olarak uygulanan faaliyetler olarak da tanımlanmaktadır (Dest, 2005).

Değerler eğitiminin temel bir amacı da toplumların yüzyıllardır sahip olduğu değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılmasıdır. Fakat, özellikle son otuz yıl gibi kısa bir süre içerisinde dünyanın şahit olduğu teknolojik gelişimler insanların inanç ve

görüşlerinde de köklü değişimler meydana getirmiştir. Temelde bireyler, yakın etkileşim içerisinde oldukları aile, akran grubu ve öğretmenleri gibi yetişkinlerle olan ilişkilerinden değer sistemlerini oluşturmaktadır. Fakat, günümüzde internet teknolojisinin ortadan kaldırmış olduğu sınırlar bireylerin daha farklı düşünce yapıları ve dünya görüşlerine sahip bireylerle de yakın etkileşime girmesine olanak sağlamış bu da gerçek ve sanal dünya arasında var olan sınırın kalkmasına neden olmuştur.

Bu durum, bir kuşak önceki bireylere nispeten, günümüz öğrencilerinin yaşamını sürdürebilmesi için farklı becerilere de sahip olması gerekliliğini ortaya çıkartmıştır. Daha önce gerçek dünyada yüzyüze gerçekleştirilen iletişim becerileri, güvenlik tedbirleri ve birçok gündelik ihtiyacın artık dijital ortamda gerçekleştirilmesi gerekliliği doğmuştur. Bu gerekliliklerin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için ise bireylerin dijital dünyada bir dizi beceriyi sergileyebilmesi gerekmektedir. Hızlı ilerleyen teknolojik gelişmeler bu becerileri sürekli güncellese de bireylerin dijital ortamlarda sahip olması gereken becerileri içerisinde barındıran dijital okuryazarlık kavramı bu becerileri kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. Dijital okuryazarlık, dijital cihazların kullanımında beceri sahibi olmanın ötesinde bu tür cihazların iletişim, sosyal ağ, eğitim, araştırma, işletme ve yatırım gibi birçok alanda etkin bir biçimde kullanma becerisini kapsamaktadır (Chisholm, 2006).

Böylesi becerilerin edinimi ve gerçek yaşamın sanal ortama taşınması çağımızın bireylerin öğrenme stillerini de yakından etkilemiştir. Çağımız öğrencilerinin sahip oldukları olanaklar onların bilgiye her yerden hiçbir kısıtlamayla karşılaşmadan erişebilmesine olanak sağlamıştır. Bu da onların tercihlerinde önemli bir değişikliğe yol açmıştır. Çağımız bireyleri artık merak ettiği her konuyu araştırıp bulabilmekte ve kendi ürettikleri içerikler sayesinde diğer bireylerle de paylaşabilmektedir. Özellikle bu tür içeriklerin üretilmesi ve paylaşılması esnasında içeriklerin sahip olduğu bilginin denetlenemiyor olması yanlış bilgilerin de yayılmasına neden olmaktadır. Fakat bu popüler akım çağımız bireyleri tarafından daha çok tercih edilmekte ve ilgi görmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanına giren bu tür faaliyetlerin eğitim alanında da kullanılması kaçınılmaz olmuş ve teknolojik birçok gelişim eğitim alanına uyarlanmış ve etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bunlardan biride, çeşitli konular hakkında içerik oluşturulmasına izin veren dijital hikayelerdir. Yüzyıllardır bilgi aktarım aracı olarak kullanılmakta olan hikayeler de çağın gerekliliklerine ayak uydurarak dijitalleşmiş ve eğitim bağlamında güçlü bir öğrenme aracı olarak hızla

popülerleşmiştir (Mello, 2001). Dijital hikayelerin özellikle öğrenciler tarafından oluşturulması bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılmasına katkıda bulunmaktadır. Günümüz eğitim anlayışının dayandığı yapılandırmacılık felsefesinin temelinde, bireylerin sadece kendi oluşturdukları şeyleri tamamiyle anlayabilecekleri görüşü yatmaktadır. Bu bağlamda dijital hikayelerin eğitim ortamında kullanılması öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesine katkı sağlayacak ve tam öğrenmeyi de destekleyecektir. Özellikle dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencileri aktif olarak sürece dahil edecek olması, öğrencileri öğrenme sürecinin öznesi haline getirmekte ve öğrenmelerinde sorumluluk olmalarını teşvik etmektedir. Aynı zamanda dijital hikayeler sahip oldukları unsurlar sayesinde öğrencilerin çoklu duyularına hitap etmekte bu sayede bilinçlerini de etkileyerek davranış değişikliklerinin ortaya çıkmasına (Grindle, 2014), kişisel gelişime (Stellavato, 2013) ve dijital beceri edinimine (Behmer, Schmidt ve Schmidt, 2006) katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda dijital hikayelerin, bireylerin çeşitli beceri ve davranış gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmış ve bu çalışmada öğrenciler tarafından bireysel olarak hazırlanan dijital hikayeler aracılığıyla ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin değer ve dijital okuryazarlık yeterliklerinin gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde kuramsal temel yer almaktadır. Bu bölümde, değer kavramı, değerler eğitimi, dijital okuryazarlık ve dijital hikaye kavramları üzerinde durulmuş ve alt başlıklar altında detaylandırılarak dijital hikayelerin eğitim alanında kullanımına yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, değerler eğitimi, dijital okuryazarlık ve dijital hikaye üzerine yapılmış uluslararası ve ulusal çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde çalışmada kullanılan yöntem ve detaylarına yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde ise eylem planlarının uygulanması detaylı bir şekilde ele alınarak araştırmada elde edilen bulgular sistematik bir şekilde sunulmuş ve nihai olarak araştırmada elde edilen bulgular alanyazında yer almakta olan bulgular ışığında tartışılmış, yorumlanmış ve nihai olarak öneriler sunulmuştur.

Problem Durumu

Uygarlık tarihi incelendiğinde toplumların köklü değişiklikler geçirdiğini görmekteyiz. Bu değişikliklerin önemli sebeplerinden biri teknolojik gelişmeler olarak

değerlendirilebilir. Öyle ki içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında hem toplumun hem de bireylerin ihtiyaç duyduğu becerilerin değişimiyle birlikte günümüzde öğrenen bireylerinin öğrenme gereksinimleri ve öğrenme yöntemleri de değişmiştir. İnternet çekirgeleri, internet kuşağı olarak tanımlanan çağımız çocukları, teknolojinin en yaygın olarak kullanıldığı bir ortamda dünyaya gelmektedir. Kendilerinden önce gelen kuşaklarla kıyaslandığında bu çocuklar teknolojinin sağlamış olduğu tüm imkanları günlük gereksinimlerini karşılamakta kullanmaktadır. Teknoloji onlar için vazgeçilmez birer vakit geçirme aracı olduğu kadar öğrenme ve sosyalleşme araçları da olmuştur. Bugün birçok birey, bilgisayarlar, tabletler ve hatta cep telefonları aracılığıyla istediği her bilgiye dünyanın her köşesinden hiçbir kısıtlamayla karşılaşmaksızın aracısız olarak erişebilmektedir. Bilgiye erişebilmede çağın teknolojik araçlarını kullanabilme yüzyılımızda farklı becerileri de beraberinde getirmiştir. İlgili literatürde 21. yüzyıl becerileri olarak yer almakta olan dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı, çağımızda öğrenenlerin içerisinde bulunduğu topluma ayak uydurabilmesi ve gereksinimlerini hızlı bir şekilde karşılayabilmesi için edinmesi gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler ayrıca MEB tarafından 2018 yılı ile uygulanmaya başlayan öğretim programlarında da Türkiye Yetkinlikler Çerçevesi kapsamında belirlenen Yetkinler ve Temel Beceriler ile de uyumludur ve öğrencilere eğitim programları aracılığıyla kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amacın altında ise, öğrencilerin, 21. yy profiline sahip olan bireyler olarak yetiştirilmesi yatmaktadır. Ülkemiz eğitim programlarının bu amaçlarının yanı sıra, Avrupa Komisyonu'nun (2010) Avrupa 2020 stratejisinin önemli bir önceliği, küresel rekabet gücünün zorluğunun üstesinden gelmek için dijital medyanın öğrenilmesi, oluşturulması, katılımı ve kullanımı için yeni dijital ve medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesidir. Ülkemizin bu rekabetçi ortamda başarılı olabilmesi için şüphesiz en büyük önceliği gençleri çağın gereksinimleri doğrultusunda yetiştirmesidir. Günümüzde teknoloji kullanımı sahip olunması ve geliştirilmesi gereken en önemli özelliktir. Teknolojinin erken yaşlardan itibaren çocuklara tanıtılması, çocukların kapasitelerinin geliştirilmesini ve dijital okuryazarlık olarak bilinen dijital teknolojinin onlar tarafından en iyi şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Taufik, vd., 2011). Bu bağlamda öğrencilerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi öğrencilerin teknoloji ile erken yaşlarda karşılaşması ile ilişkilidir. Dijital ortamlarda öğrenenler ve kullanıcılar tarafından kullanılmakta olan bir beceri ve strateji sistemini oluşturan dijital okuryazarlık (Meyers, vd., 2011) içinde bulunduğumuz dijital çağın hayatta kalma

becerisidir (Gallardo-Echenique, vd., 2015). Bu nedenle, içinde yaşadığımız çağda hayatta kalmak için sahip olunması gereken en önemli yeteneklerden biri teknolojidir.

Teknolojik alanda yaşanan değişimler beceri ve yetkinlikleri etkilerken, toplumların yüzyıllardır beraberinde getirdiği değerlerin kaybolmalarına ve değişmelerine de neden olabilmektedir. 20. Yüzyılın başlangıcıyla beraber daha çok artan okullarda şiddet olayları, çocuk yaşta madde bağımlılığı ve gençlerde suç oranı değerler eğitimi gündeme taşımıştır. Bu yönde ilk çalışmalar UNESCO tarafından desteklenen Living Values Education/ Yaşayan Değerler Eğitimi programı ile gündeme gelmiştir. Her toplumun kendi değerleri olabileceği gibi uluslararası yani insanlığa mal olmuş değerler de bulunmaktadır. Bu değerler insan karakterinin temel birleşenleridir ve bir bütün olarak bireyin karakterini meydana getirmektedir. Bu birleşenleri bireylere kazandırabilmek için yapılmakta olan eğitim ise değerler eğitimi olarak anılmaktadır. Öğrencilerde temel etik değerleri anlama ve onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanan değerler eğitimi eğitim programlarımızın bir unsuru haline gelmiştir. Eğitim programlarının hepsinde kök değerler yer almakta ve bu değerlerin ilgili derste ilişkili olduğu alt değerlerle birlikte öğrencilere verilmesi amaçlanmaktadır. Gulnara (2006), eğitimin rolünün tanımlarken sadece öğrencilerin becerilerini geliştiren ve onlara bilgi aktaran bir kurumdan öte erken yaşlardan itibaren değerler eğitimi de sağlaması üzerinde durmaktadır. Günümüz çağdaş insanın çevresi gibi çarpışan değerlerle kuşatılmış durumdadır. Uluslararası düzeyde bireylerin ulusal değerleri çatışma ve savaşlara yol açarken, ülke içerisinde çatışan değerler ise sınıf ve grupları ortaya çıkmasına ve kendi aralarında çatışmasına neden olmaktadır (Gutek, 2017). Erken yaşlardan itibaren verilen değerler eğitimi çocukların sağlam bir kişilik geliştirmesine, evrensel ve ulusal değerleri tanımasına, toplumsal ve uluslararası çatışmaların önüne geçilmesine olanak sağlamaktadır. Öte yandan Wening (2012), eğitimi, bireylerin karakter oluşturmaya odaklanan bir değer sistemi oluşturma süreci olarak tanımlamakta ve bu süreç sayesinde bireylerin gelecekteki zorluklarla başa çıkabilmesi için kendi değerler sistemini oluşturmaları üzerinde durmaktadır.

Büyük ulusların vatandaşlarının temel ahlaki değerlere sahip olması, ilgili ulusların çok da ahlaklı toplumlar olduğunu göstermemektedir. Bu toplumların ulaşabileceği bir ülküleri olmak zorunda ve bu doğrultuda yeni ahlak alanları yaratılmalı ve ahlak miraslarına katkı da bulunmalıdırlar (Durkheim, 2016). Uluslar ancak bu

şekilde kalkınabilir ve ferah seviyesine erişebilirler. Print (2000), değerlerin, özellikle demokratik toplumlarda toplumun eğitici ve gelişimsel süreçlerinde önemli bir rol oynadığını önemi üzerinde durmuştur. Bette (2011) ise değerler eğitiminin ulusal kalkınma için bir katalizör olduğunu belirtmektedir. Değerler eğitimi, ulusların huzur içinde kalkınmasını sağlamada ve huzurlu bir topluma sahip olunmasında yegâne bir araçtır. Bu nedenle, eğitim programlarının genelinde değerler eğitiminin önemi ön plana çıkmaktadır (Sutiyono, 2013).

Değerler eğitiminin tüm eğitim seviyelerinde önemi ön plana çıkmakla beraber, değerler eğitiminin nasıl verileceği konusunda halen tartışmalar yaşanmaktadır. Değerler eğitiminin başarısızlığı, değerlere dayalı bir eğitimden çok değerlerin verilme şeklinden kaynaklanmaktadır. Brady (2011), değerler eğitiminde, öğretmenlerin kişisel değerlerinin ve sınıf içerisinde değerlerin nasıl ifade edildiğinin değerler eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Halihazırda uygulanmakta olan değerler eğitimi öğrencilerin kendi değerler sistemini oluşturmaya yardım etmekten çok öğretmenlerin değerler sistemini benimsemelerine yöneliktir. Snarey ve Samuelson (2008), çocukların eleştirel düşünce becerilerine ve hayatlarında meydana gelen deneyimleri anlamlandırma yeteneklerine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, değerler eğitiminde öğretmenlerin rolü, çocukların kendi değerler sistemini oluşturmalarını sağlayacak bir ortamı desteklemektedir. Nurdin (2015), değerler eğitiminde karşılaşılan zorlukların aşılmasında, öğretmen ve öğrenci rollerinin etkisinin yanı sıra değerler eğitiminde kullanılan yöntemlerin de etkisine dikkat çekmektedir.

Sosyologlar tarafından tanımlanan ve gelenekçi, baby boomers, X kuşağı, Y Kuşağı ve Z Kuşağı olarak adlandırılan beş genel eğilim ve sosyal kalıp bulunmaktadır. Bu kuşakların hepsi farklı ekonomik ve kültürel koşullar altında büyümüş ve öğrenen olarak hepsinin farklı tercih ve beklentileri bulunmaktadır (Rothman, 2016). Günümüzde öğrenciler geçmiş yıllara kıyasla bilgiyi oldukça farklı şekillerde aramakta ve tüketmektedir (McDougall, 2009). Bu özellikleri öğrencilerin öğrenme tercihlerine de yansımıştır. Öğrenciler, ihtiyaç duyduğu bilgiye anında erişmek istedikleri için kitap gibi yazılı materyallerden ziyade internet üzerinden yeni şeyler öğrenmeyi tercih etmektedirler (Rothman, 2016). Bu nedenle, çağımız öğrencileri için teknoloji bir araç olmaktan öte günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir (Kalkhurst, 2018).

Çağımız öğrencilerinin odaklanma süreleri de ortalama sekiz dakika ile geçmiş kuşaklara kıyasen oldukça düşmüştür (Spark & Honey, 2017). Buda, bu öğrencilerin

doğrulukluktan çok hıza odaklamalarına yol açmıştır (Grail, 2011). Günümüz öğrencilerin eğitiminde bilgiyi en kısa ve doğru şekilde verecek yöntemlerin öğretmenler tarafından kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Günümüz öğrencilerinin dünyası karmaşık görsel imgelerle çevrilidir. Bu nedenle, bu öğrencilerin beynin görsel yetenekten sorumlu olan kısmı çok daha gelişmiştir, bu da görsel öğrenme biçimlerinin daha etkili olmasına neden olmuştur (Polalova & Klimova, 2019). Böylesi bir özellik, ilgili öğrencilerin Youtube gibi ortamlardaki videoları, sınıf arkadaşları ile iş birliğinden ve derslerden daha çok tercih etmesine sebep olmuştur. (Ascione, 2019). İlgili öğrencilerin nasıl öğrendikleri üzerinde yapılan çalışmalar ise günümüz öğrencilerin en iyi kendileri yaparak, görerek ve dinleyerek öğrendiği gerçeğini ortaya çıkartmıştır (Barnes & Noble, 2016). Bu nedenle, günümüz öğrencilerinin en iyi çıktıya ulaşabilmesi için sınıf içi etkinliklerinde öğrencilerin görsel ve işitsel duyularına hitap eden ve özellikle kendileri tarafından hazırlanmış çeşitli materyallerin kullanılması gerekmektedir.

Çağımız öğrencilerinin bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, değerler eğitiminde de kullanılan yaklaşımların ve yöntemlerin bu özellikler göz önünde bulundurularak işe koşulması gerekmektedir. İnternet ve video oyunları gibi teknolojilerin, çocukların ahlaki ve toplum yanlısı alanlardaki gelişimini etkilediği gerçeği (Goswami, 2008) ve çağımız öğrencilerinin ilgi alanları da göz önünde bulundurulduğunda teknolojiye dayalı değerler eğitimi kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir.

Amaç

Son yıllarda popülerliği artmakta olan dijital hikayeler hem öğrencileri hem de öğretmenleri sürece aktif olarak dahil eden güçlü bir öğrenme ve öğretme materyali olarak dikkat çekmektedir. Günümüz eğitim anlayışının dayandığı yapılandırmacılık anlayışı temelinde, bireylerin sadece kendi oluşturdukları bilgiyi tamamıyla anlayabilecekleri görüşü yatmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada Sosyal Bilgiler Dersinde dijital hikaye kullanımı yoluyla 5. sınıf öğrencilerinin değer ve dijital okuryazarlık özyeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada dijital hikayelerin, 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık yeterliklerine ve değer gelişimlerine ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sunulması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Özellikle 2005 yılında yenilenen programlarda daha da önem kazanan değerlerin öğrencilere nasıl verileceği ile kapsamlı bilgiler öğretim programlarında bulunmamaktadır. Bu gelişmeler doğrultusunda, okulların hedeflerinde gelişmeler ve değişimler olmuş ve çocuklara hangi değerlerin verileceği tartışmaları başlamıştır. Bu yönden bakıldığında değer eğitimi kavramına daha çok önem verilmesi gerçeği ortaya çıkmıştır (Yel ve Aladağ, 2009). Değerlerin öğretilmesinde alışla gelmiş öğretim yöntemlerinin yanı sıra istenilen sonuçlara götürecek daha gelişmiş öğretim yöntemlerini de kullanması gerekmektedir (Hossain & Marinova, 2004). Bu nedenle bu çalışma, öğrencilerin, toplumsal huzurun sağlanmasında önemli bir yeri olan değerlere yönelik bilişsel yapılarının geliştirilmesi ve dijital hikaye yöntemi kullanarak değerler eğitimine farklı bir yöntem sunacağı için önemlidir. Ayrıca, çalışmada kullanılacak olan dijital hikayeler öğrencilerin değerlere kendi anlamlarını yüklemelerine fırsat sunacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin kendi değerler sistemini, kendi anlam yüklemeleri ile oluşturmalarına yönelik bir yöntem sunacağı için çalışma önemlidir.

Çağımız çocukları, teknoloji çağının içinde dünyaya geldiği için bilgiye erişme ve bilgiyi içselleştirme yöntemleri diğer kuşaklara göre farklılık göstermektedir. Ayrıca bu bireylerin sahip olması gereken yeterlikler de değişim göstermiştir. Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında yenilenen eğitim programlarında temel becerilere de yer verilmiştir. Fakat değerler eğitiminde olduğu gibi bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik programlarda bir etkinlik bulunmamaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde öğrencilere kazandırılması öngörülen beceriler arasında dijital okuryazarlık da bulunmaktadır. Çalışmada uygulanacak olan dijital hikayeleme 21. yy. becerilerini geliştirmede etkin bir şekilde kullanılabileceğine düşünülmektedir (Brown, vd., 2005). Bu nedenle çalışma, öğrencilerin beceri gelişiminde dijital hikaye kullanımının etkililiğini test eden ilk çalışma olması nedeniyle önemlidir.

Çalışma ayrıca öğretmenlere dijital hikayelerin derslere nasıl entegre edilebileceğine yönelik tavsiyelerde bulunacağı; dijital hikaye oluşturma etkililiğini bireysel boyutta sınavacağı için diğer uygulayıcılara yöntemin hangi durumlarda daha etkili kullanılabileceğine yönelik veri de sağlayacağı için önemlidir.

Dijital hikaye uygulamasının, genellikle öğrencilerin yazma becerileri, dinleme becerileri, fen bilimlerine olan tutumları ile çalışılmıştır. Alanyazında dijital hikaye uygulamasının değerler eğitiminde kullanılmasına yönelik öğretmenin kendi oluşturmuş olduğu dijital hikayelerin kullanıldığı sadece bir tane çalışma bulunmaktadır. Yapılacak olan çalışmada öğrencilerin sürece birebir dahil edilmesi ve dijital hikayelerin öğrenciler tarafından oluşturulacak olması yapılandırmacı eğitim anlayışı ile örtüşmekte olduğundan ve çocuklara kendi değer yargılarının oluşturulmasında fırsat tanınması açısından önemlidir. Çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran bir diğer önemli özellik ise dijital hikaye kullanımının öğrencilerin dijital yeterlik gelişimine etkisinin ölçülmesinin amaçlanmasıdır.

Problem Cümleleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmanın problemi, ‘Sosyal Bilgiler dersinde dijital hikaye kullanımı, öğrencilerin değer ve dijital okuryazarlık özyeterlik gelişim düzeylerini nasıl etkilemektedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

Dijital hikaye uygulamaları öncesine yönelik alt problemler:

1. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama öncesi dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama öncesi değerlere yönelik bilişsel düzeyleri ne düzeydedir?
3. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin değerlere yönelik uygulama öncesi bilişsel yapıları ne düzeydedir?

Dijital hikaye uygulama sürecine yönelik alt problemler:

4. Dijital hikaye uygulaması ile değerler nasıl kazandırılabilir?
5. Dijital hikaye uygulaması ile dijital okuryazarlık yeterliği nasıl kazandırılabilir?
6. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin görüşleri nasıldır?
7. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğretmenin görüşleri nasıldır?
8. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan araştırmacının görüşleri nasıldır?

Dijital hikaye uygulama sonrasına yönelik alt problemler:

9. Dijital hikaye kullanımı uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama öncesi dijital okuryazarlık özyeterlikleri ne düzeydedir?
10. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlik düzeyleri uygulama öncesi sonuçları ile uygulama sonrası sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama sonrası değerlere yönelik bilişsel düzeyleri ne düzeydedir?
12. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel düzeyleri uygulama öncesi sonuçları ile uygulama sonrası sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama sonrası değerlere yönelik bilişsel yapıları ne düzeydedir?
14. Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin değerlere yönelik uygulama öncesi bilişsel yapıları ile uygulama sonrası bilişsel yapılarına ilişkin sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer verilen değerlerden bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, tasarruf, sorumluluk, bağımsızlık, kültürel mirasa duyarlılık ve saygı değerleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan temel becerilerden dijital okuryazarlık becerisi ile sınırlıdır.
- Araştırma Afyonkarahisar Merkez ilçesi Erenler Mahallesinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplama yöntemlerinden ölçek, görüşme formu, öğretmen günlüğü, gözlem formları, öğrenci günlüğü ve kelime ilişkilendirme testi ile sınırlıdır.
- Araştırma 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada; kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması esnasında ve eylem plan örneklem grubunun samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Tanımlar

Değer: Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inaç (Güngör, 2000), bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzı (Doğan, 2004) olarak tanımlanmaktadır.

Değerler Eğitimi: Değerler eğitimi, genel ve evrensel değerler konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmaya yönelik yaklaşım ve çalışmalardır (Bacanlı, 2011).

Dijital Hikaye: Dijital hikaye belirli bir ana tema etrafında belirli bir bilgiyi sunmak için müzik, video, kayıt altına alınmış anlatım, metin ve dijital grafiklerin çeşitli yazılımların kullanımı ile bir araya getirilmesi yoluyla oluşturulan hikayeler olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2008).

21. yy Becerileri: Evrensel nitelikte olan istihdam becerileri, temel yeterlilikler, derin öğrenme becerileri, hayatta kalma becerileri, gerekli beceriler olarak tanımlanmaktadır (Ekici, vd., 2017).

Dijital Okuryazarlık: Dijital okuryazarlık, yeni teknoloji ve medyanın, anlam yaratmak ve paylaşmak için kullanılması için gerekli beceri, bilgi ve anlayışı ifade etmektedir (Hague, 2011).

Çalışma Grubu: Dijital hikaye etkinliklerinin dijital okuryazarlık özyeterlik ve değer gelişim sürecine yönelik eylem planlarının yürütüldüğü öğrenci grubu.

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. DEĞER VE DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI

1.1. DEĞER KAVRAMI

İnsanoğlunu diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik sosyal bir varlık olması ve diğer insanlarla çeşitli nedenlerden ötürü bir arada yaşama gereksinimi duymasındır. Bu nedenle insanlar hayatlarını sosyal bir süreç içerisinde geçirmekte ve bu süreç içerisinde etkileşimlerden dolayı toplumsal değerleri içselleştirmekte ve kendi değerler sistemini oluşturmaktadır. İnsan hangi toplum içerisinde yaşarsa yaşasın etrafı değerlerle donatılmıştır ve kendini bu değerler ile oluşturur (Poyraz, 2007). Özellikle sosyal bilimler alanlarında değerler oldukça ilgi çekmekte ve birden çok tanımlaması yapılmaktadır

Değer kelimesi, etimolojik olarak Türkçede karşılık olmak manasına gelen değmek kökünden türetilmiştir ve bir şeye biçilen karşılık anlamına gelmektedir. Bu nedenle de değer kelimesinin anlamı karşıladığı ihtiyaca göre değişmektedir. Değer kelimesi, ruhsal bir ihtiyaç için kullanıldığında ruhsalbilimsel yani psikolojik değer, ahlaki bir ihtiyacı karşıladığında törebilimsel yani ahlaki değer, estetik bir ihtiyacı karşıladığı zaman sanatsal değer, yararlanma ihtiyacını karşıladığında kullanma değeri, değiştirme ihtiyacını karşıladığında ise değiştirme değeri gibi birden çok ad almaktadır (Hançerlioğlu, 1976).

Değerler, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç (Güngör, 2000), bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzı (Doğan, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Değerler bir bireyi ve toplumu tanımlama ve tanımlamada kullanılabilecek ölçütlerdir. Değerler, bireylerin davranışlarını yönlendirebilme gücüne sahip ve toplumların devamlarını sağlamalarını ve toplumları özelleştiren önemli birer unsurlardır. Değerler, kültür ve topluma anlam veren ve belirli bir toplumu diğer toplumlardan ayıran en belirgin özelliklerdir (Fitcher, 1990). Rokeach ve Regan (1980) ise değeri tanımlarken değerlerin sosyal boyutu üzerinde durmuşlar ve değerlerin bir davranışın toplumsal olarak kabul edilip edilmeyeceğine yönelik inançlar olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere değerler sadece bireyleri değil toplumu da yakından ilgilendirmektedir. Akbaş (2008), değerleri tanımlarken toplum değişkeninin üzerinde durarak, değerlerin bireyleri

içerisinde yaşadıkları toplumda nelerin önemli olduğu, nelerin kabul edilip edilmediği konusunda bilgilendirdiğini belirtmiştir. Bu tanımdan yola çıkarak değerlerin bireylerin davranış, düşünce ve tutumlarının birer ölçütü olduğu söylenebilir. Bireyler değerleri benimseyerek bunları karar verme, davranışta bulunma yahut bir tutum geliştirmede bir ölçüt listesi olarak kullanır.

Aydın ve Akyol Güler (2014), değerlerin insanların farklı durumlara karşı göstermiş olduğu tepkilere ve davranışlara yön veren inançlar olduğunu belirtmektedir. Değerler, insan davranışlarını belirlemede birer ölçüt olduğu için toplum düzeninin sağlanmasında da önemli bir role sahiptir. Aktepe (2010), değerleri toplumun almış olduğu ortak kararlara benzetmekte ve değerler için kural tanımını kullanmaktadır. Değerler bireylerin davranışları ve toplum düzeni ile yakından ilişkili olmasının yanı sıra mutluluk (Özdemir ve Koruklu, 2011), empati (Myry & Helkama, 2001) ve öğrenme stilleri (Dilmaç, vd., 2009) gibi birçok farklı faktörle de yakından ilişkilidir.

Değerler, toplumdan topluma değişiklik gösterebileceği gibi bireyden bireye de değişim göstermekle birlikte toplumların sahip olduğu ortak değerler de bulunmaktadır. Fakat toplum içerisinde huzurun sağlanabilmesi için bireylerin toplumsal değerleri edinmeleri beklenmektedir. Değerler mutlak olmamakla beraber değişimleri uzun zaman gerektiren bir süreçtir ve genellikle değişime karşı kapalıdır. Fakat karşılaşılan yeni durumlar, toplumsal ve bilimsel gelişmeler var olan değerlerin yenileri ile değişmesine ya da yeni değerler oluşmasına neden olabilmektedir. Örneğin, saygı, gizlilik, sevgi gibi geleneksel değerler küresel değerlerle birlikte farklı anlamlar kazanmakta ve anlamları genişlemektedir (Doğan, 2004). Saygı ve sevgi değerini aile ortamı ile sınırlayan bir çocuk eğitim ortamına girmesiyle beraber saygı ve sevgi değerini sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine de genellemekte ve bu şekilde değerın anlam içeriği de genişlemektedir.

Değerler, bireyin düşünce ve davranışlarında birer ölçüttür ve toplumsal birlikteliğin vazgeçilmez bir elemanıdır. Bireyler ait oldukları toplumun ve kültürün sahip olduğu değerleri benimsemekte ve bunları iyi, doğru ve adil gibi genel yargılara varmak için kullanmaktadırlar (Tolan, 1996). Benzer şekilde değerler, doğru ve yanlış yargılamalarımızda kullandığımız standart ve prensipler olarak da tanımlanmaktadır (Halstead, 1996). Bireylerin davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak bu benimsemiş oldukları değerler tarafından yönlendirilmekte, bireylerin zihinleri değerler ile desteklendiğinde gerçek bir başarıya ulaşmaktadır (Gardner, 2006). Değerler, bir

insanın veya bir grubun hayatlarındaki önceliklerini düzenlemede onlara rehberlik eden ve durumdan duruma değişiklik gösterebilen bir hedeftir (Lönnqvist, vd., 2009). Bireylerin ve toplumların ulaşmayı hedefledikleri başarıları değiştiğinde veya hedefledikleri başarıyı elde ettiklerinde değerler sistemi de bu doğrultuda değişmektedir.

Değerler ve değerler eğitiminde en çok yararlanılan kaynaklarda ise değerler, belirli bir davranışın ya da davranışın sonuçlarının bireysel yahut toplumsal olarak kabul edilip edilemeyeceğini gösteren ve sürekliliğe sahip olan inançlar (Rokeach, 1973) ve önem düzeyleri değişebilen insanların yaşamında rehberlik rolü üstlenen ilkeler ve amaçlar olarak tanımlanmaktadır (Schwartz, vd., 2001). Benzer şekilde değerler, insanlara alternatifler arasında tercih yapmalarını sağlayan yol göstericiler (Demir ve Acar, 2005) ve davranışlar için bir ölçüt olarak tanımlanmaktadır (Karagöz, 2009).

Değerler; bir toplum, bir inanç bir ideoloji ya da insanlar arasında kabul görmüş, benimsenmiş toplumsal, insani, ideolojik veya dini kaynaklı davranışlar, kurallar ve düşünme tarzları (Çelikkaya, 1996) ve bir nesneye, varlığa veya eyleme ruhsal, ahlaksal, toplumsal ve estetik yönden verilen önem dereceleri olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000). Bu nedenle değerler sahip olunan ideolojiye, ait olunan topluma, bireye ve inanılan dine göre değişiklik gösterebilmektedir.

Ignaciamuthu (2013)' e göre değer; önem, mükemmellik derecesi, ilke veya kalite olarak değerli bir şey, arzu edilen ve önemli olarak düşünülen davranış ilkeleri ve standartları bütünü olarak kabul edilir ve bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Değerler, inanç, tutum ve değer olmak üzere üç birleşenden oluşmaktadırlar. Değer, bireyin kendine, bir başka bireye, nesneye ya da fikre verdiği önem; tutum, bireyin kendisi, bir başkası, bir nesne veya fikir hakkındaki düşünce veya hissi; inanç ise, değerleri, tutumları ve kişisel bilgileri, deneyimleri, görüşleri, önyargıları, ahlaki değerleri ve toplumun diğer yorumlayıcı perspektiflerini içeren bir yöntemin bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Saldana, 2013). Bu nedenle, değerler toplumdan topluma değişiklik gösterebileceği gibi bireylerin sahip olduğu inanç ve tutumlara göre de farklılıklar gösterebilmektedir.

Sosyal bilimler alanında değerler konusu oldukça ilgi çeken bir konu olmuştur bu nedenle birçok sosyal bilim alanında ele alınmıştır. Değer nedir, mutlak değer var

mıdır gibi değerlerin kaynağını irdeleyen felsefe; değerlerin özellikle davranışla olan boyutunu inceleyen psikoloji ve değerlerin toplum ve insan boyutunu ele alan sosyoloji değer kavramını farklı şekillerde ele almaktadır. Psikoloji değer kavramını bir inanç olarak ele almakta ve insan davranışlarına yaptığı rehberlik üzerinde durulmaktadır (Güngör, 2000). Felsefe alanında tek bir değer tanımı yapmak ‘Değerlerin kaynağı nedir?’ sorusundan dolayı imkansızdır. Felsefe, değeri nesnelci değer ve öznelci değer olarak irdelemektedir. Nesnelci değerler, öznenen yani bireyden bağımsızdır ve gerçektir. Değerlerin gerçekliği ise mutlak, ideal ve ilahi birer gerçekliktir. Öznelci değerler ise, bir birey veya toplumun kurduğu yani oluşturduğu değerdir (Gündoğan, 2007). Sosyoloji alanında ise değerler, nesnelerin ve olguların herhangi bir toplum, sınıf ve birey açısından taşıdığı önemi ifade etmektedir (Hançerlioğlu, 1986).

Değerler, bilim alanları tarafından farklı tanımlanmış ve farklı özellikleri ile alınmış olmasına rağmen ortak özellikleri bulunmaktadır. Değerlerin ortak özellikleri şu şekilde belirtilmektedir (Özgüven, 2011; Şen, 2007; Doğan, 2007; Yazıcı, 2006; Özensel, 2003; Fichter, 2001; Gökçe, 1994; Schwartz, 1992):

- Değerler toplum veya bireyler tarafından benimsenen bir araya getirici olgulardır.
- Sosyo-kültürel değer esasen seçici uyum standardıdır. Bu süreçte değer, bilinçli ve amaçlı davranışın genel kriteridir.
- Görecelidir ve davranışların çıkış noktalarıdır.
- Bireylerin hedefleri ile doğrudan ilişkilidirler ve hedefe ulaşmada sergilenen davranışlarla da etkileşim halindedirler.
- Bilinç ve heyecanları barındırdığı için hem zihinsel hem de duygusal yönü anlamlandırmaktadır.
- Bir kültür içerisinde şekillenmekte ve kültür üzerinde yönlendirici etkiye sahiptir. Kültürün gelişim süreci içerisinde değerler de şekil almaktadır.
- Sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal yönleri de vardır.
- İnsanların, olayların ve davranışların seçilmesinde standarttır.
- Bireylerin inançlarıdır, onlarla özdeşleşmişlerdir. Bu nedenle kişilikleri ile uyum içerisinde olduklarıdır. Bunun sonucu olarak da bireylerin kişiliklerinin bir parçası olarak görülmektedirler.

- Birbirleriyle iletişim ve etkileşim halinde olmakla birlikte toplumla da etkileşim halindedir. Değerlerde meydana gelen değişim toplumsal özelliklerin de değişmesine neden olabilir.
- Her bir değer birbirinden farklı bir öneme sahiptir ve sahip oldukları öneme göre sıralanmaktadır. Bu şekilde bir sıralama ile oluşturulan değerler sistemi, değer önceliklerini belirler. Kültürler ve bireyler oluşturdukları değer sistemleriyle betimlenebilir.
- Değişime açıklardır ve zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için önceliklerinde değişiklik olabilir.
- Toplumda ortak mutluluğun korunması ve sosyal ihtiyaçların karşılanması için bireyler tarafından ciddiye alınırlar.
- Kültürden kültüre değişim gösterirler. Toplumlar arasında dahi farklılık gösterebilirler. İki farklı toplum aynı değere sahip olabilir fakat o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir.
- Sahip olunan değerler kişinin toplum içerisindeki konumunun belirlenmesinde etkilidir.
- Bireyler sahip oldukları değerler için fedakarlıkta bulunmakta hatta yüce değerler uğruna ölümü göze alabilmektedir.

Değerlerin özellikleri belirtilirken üzerinde en çok durulan ortak kanının değerlerin birey ve toplumdan ayrı olarak ele alınamayacağı ve değerlerin ait olduğu birey ve toplumun davranışlarına yön vermesidir. Yapılan değer kavramı ve özelliklerinden de anlaşıldığı üzere değerler doğuştan getirilmemekte, bireylerin yaşantıları ve içerisinde bulunduğu toplumla girmiş olduğu etkileşim sonucu oluşmaktadırlar. Bu nedenle değerlerin dinamik bir yapıya sahip olduğu ve gelişim ile değişime açık olduğu söylenebilir. Sonuç olarak her ne kadar farklı tanımları yapılsa ve birden çok özelliğe de sahip olsa, değerlerin ana amaç ve özelliğinin sosyal hayatı düzenlemek, insan hayatına mana katmak ve toplum ile birey arasındaki iletişimi düzenlemek olduğu açıktır.

1.2. DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI

Değer kavramının tanımı kadar değerlerin varlıkları da tartışma konusu olmuş ve bu konu da farklı ayrımlara gidilmiştir. Bu ayrımlardan en temel olanı değerlerin doğal ve doğal olmayan olarak ayrılmasıdır (Osborne, 1993; Brodbeck, 1951). Bu anlayışa

göre doğal değerler hâlihazırda bulunmaktadır ve biz onları keşfederiz; doğal olmayan değerler ise insan aklının eylemleri ile icat ettiği değerlerdir. Değerlerin farklı bir ayrımı da esasi değerler ve türetilmiş değerlerdir. Esasi değerler, epistemik olarak iyiyi karşılarken türetilmiş değerler başka bir şeyin epistemik iyiliğinden kaynaklı epistemik iyidir (Matheson, 2011). Benzer bir ayırmada değerlerin kendi içinde değer ve araçsal değer olarak Stocks (1929) tarafından yapılmıştır. Kendi içinde değerler, bir eylemin kendi yapısı gereği iyi olması; araçsal değerler ise kendi içinde değere ulaştırdığı için iyi olduğu olarak tanımlanmaktadır.

Değer kavramı farklı disiplinler tarafından ele alındığından dolayı birçok farklı tanımı yapılmıştır. Aynı durum değerlerin sınıflandırılmasında ortak bir duruma izin vermemiş bu nedenle birçok değer sınıflandırılması ortaya çıkmıştır (Güven, 2014). Değerlerin sınıflandırılmasına, değerlerin belirlenmesi, derecelendirilmesi, fonksiyonları, yön tayinleri, ortaya çıkışları gibi birçok etken neden olmuştur. Değerlerin sınıflandırılmasındaki bu farklılıkların asıl sebebi ise değerlerin kaynağıdır (Köylü, 2016). Özensel (2003)' e göre, hazcı değerler, bilişsel değerler, ahlaki değerler, estetik değerler, dinsel değerler gibi değer sınıflamalarının yapılmasının nedeni değerlerin farklı bakış açıları ile ele alınmasıdır.

Değer sınıflamaları yapılırken bazı sınıflamalar değer bireysel boyutu üzerinde durulurken bazı sınıflamalarda da değer toplumsal, sosyal ve ekonomik boyutu üzerinde durulmaktadır. Aşağıda değer sınıflandırılmasında en çok başvuru yapılan sınıflandırmalardan Spranger değer sınıflandırması, Rokeach değer sınıflandırması, Schwartz değer sınıflandırması, Allport, Vernon ve Lindzey değer sınıflandırması ve Nelson değer sınıflandırmasına değinilecektir.

1.2.1. Spranger Değer Sınıflandırması

Bireylerin kişilik ve kişiliğin baskın değerlerine yönelik sınıflamaların ilk örneklerinden biri 'Types of Men' kitabında değerlerin bireylerin davranışları üzerinde etkisi olduğunu belirten Alman psikolog Edward Spranger tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmada Spranger, insanların kişilik özelliğine, tipine göre bilimsel, ekonomik, politik, dini, sosyal ve estetik değerler olmak üzere altı değer grubu tanımlamış ve her bir değer bireyin kişiliği üzerinde etkili olduğunu fakat baskın değer bireyin kişiliğini oluşturduğunu belirtmiştir (Clawson & Vinson, 1978). Bu değer grupları ve özellikleri şu şekildedir (Spranger, 2001; Güngör, 2000; Ünal, 1980):

Bilimsel Değer: Spranger'ın değerler sınıflamasına göre bilimsel yani teorik değerler, bilime ve mantık temellerine dayanmaktadır. Bu değere sahip bireyler, gerçeği araştırmaya, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir, deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir. Yargılarda nesnelerin iyiliği, güzelliği ve yararı göz ardı edilmektedir. Korkma, umut, arzulama gibi duygular arka plandadır, duygusal davranışa yer verilmemektedir. Zihinsel ve akla dayalı bir dünya inşa etmek için çabalamaktadırlar.

Ekonomik Değer: Parasal amaçlar ve paraya ulaşan araçları içermekte ve maddi getirilerin hayatta önemli olduğunu belirtmektedir. Bu değeri benimseyen bireylere göre sadece yararlı ve pratik olan bilgi önemlidir. Bu nedenle bu değere sahip bireyler pragmatistlerdir. Bu değere sahip bireyler kendi değerlerini tüm diğer değerlere yeğlerler. Hangi değerün üstün olduğunu bireyin ihtiyaçları ve ekonomik çevresi belirlemektedir.

Politik Değer: Bu alan güç, yetkinlik ve liderlik gibi kuvvet kavramı ile ilgili değerleri kapsamaktadır. Bu değere sahip bireyler için kişisel güç, etki ve ün her şeyden üstündür. Bu değere sahip bireyler gizemlidir yani kendisiyle ilgili her şeyin bilinmesine izin vermezler. Düşüncelerinin diğer insanlar tarafından bilinmesini istemezler. Yönetme ve yönetimde olma istekleri fedakârlığın önüne geçmektedir.

Dini Değer: Din uğruna dünyaya ait zevklerden uzak kalmak şarttır. Evreni bir bütün olarak kavrarlar ve kendilerini onun bütünlüğüne bağlarlar. Gerçek sevgi olarak Tanrı sevgisini görürler. Dünyayı daha iyi bir yere dönüştürmek amaçlarıdır. Hayattan kendilerini soyutlayarak en yüksek gerçeklikle birleşmeyi amaçlamaktadırlar. Kurtuluşun dinsel iyiye ulaşmak olduğunu savunurlar. Kader inancı baskındır.

Sosyal Değer: Toplum ve birey ilişkisini kapsamaktadır. Bencil olmama diğer bireyleri sevme, yardım etme ve saygı gösterme temelini oluşturmaktadır. İnsan sevgisi en yüksek değere sahiptir. Amaç bu sevgiyi diğer bireylere sunmaktır. Bu değere sahip bireyler, sadık ve fedakarlıktır. Kendi gösterdiği sevgiyi diğer bireylerden de ummaktadır. Karşısındaki bireyden her daim iyi şeyler bekler fakat umduğu ile karşılaşmadığında sevgisi nefrete dönüşebilmektedir.

Estetik Değer: Bu değere sahip bireyler için simetri, biçim ve uyum oldukça önemli unsurlardır. Dünyayı sanatsal bakış açısıyla keşfetmeyi hedeflerler. Toplumsal

ilişkilerde benmerkeziyetçiliğe ve kendisini daha çok önemsemeye meyillidirler. Hayatın sanatsal olayları bireyin ilgisini oluşturmaktadır.

1.2.2. Rokeach Değer Sınıflandırması

Değerlere ilişkin bir diğer sınıflama ise amaç değerler ve araç değerler olmak üzere Rokeach (1973) tarafından yapılmıştır. Rokeach'ın yapmış olduğu bu sınıflandırmada bulunan her iki değer türünün altında da 18'er tane değer bulunmaktadır (Akbaş, 2004). Amaç değerler arzu edilen amaç odaklı değerleri karşılarken, araç değerler ise temel değerlere ulaşmak amacıyla kullanılan davranış tarzlarını ifade etmektedir. İkili bir sınıflama yapılmasının nedeni değerlerin insanların ihtiyacı olarak görülmesinden ve sayısının değişebilmesinden kaynaklanmaktadır (Rokeach, 1973). Amaç değerleri yaşamın amacına hizmet eden, mutluluk, barış, bilgelik, özgürlük, eşitlik, iç huzur, ulusal güvenlik gibi değerlerdir. Araçsal değerler ise kibar olma, dürüst olma, cesur olma, bağımsız olma gibi amaç değerlere hizmet eden değerler olmakla birlikte amaçsal değerlere göre daha somutlardır (Argandona, 2003). Rokeach'ın değerler sınıflandırması Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Rokeach Değerler Sınıflandırması

AMAÇ DEĞERLER	ARAÇ DEĞERLER
Barışçıl bir dünya	Tutkulu ve sıkı çalışma
Başarılı olmak	Bağımsız olma
Aile güvenliği	Cesur olma
Bilgelik	Dürüst olma
Dini olgunluk	Bağışlayıcı olma
Gerçek dostluk	Entelektüel olma
Eşitlik	Geniş görüşlülük
Heyecan verici bir hayat	Hırslı olmak
Güzellikler dünyası	İtaatkar olmak
İç huzur	Bireysel kontrol
Kendine saygı	Kibar olmak
Mutluluk	Mantıklı olmak
Özgürlük	Neşeli olmak
Rahat ve zengin bir hayat	Sevecen olmak
Sosyal kabul	Sorumluluk sahibii olmak
Zevk	Yardım sever olamk
Ulusal Güvenlik	Yaratıcı olmak
Sevgi	Temiz olmak

Rokeach'ın sınıflandırmasında bulunan amaç değerler bir toplumun yaşam gayesini gösterirken, araçsal değerler toplum içerisindeki bireylerin davranışlarını göstermekte ve amaçsal değerlere ulaşmaya hizmet etmektedirler.

1.2.3. Schwartz Değer Sınıflandırması

Değerler ile ilgili bir diğer sınıflama da Schwartz tarafından yapılmıştır. Schwartz (1992) değerlerin nesnelere özgü nitelikler olmaktan öte birer ölçüt olduğunu ifade etmektedir. Değerler bireyi ve toplumu tanımlamak, zaman içerisindeki değişimi izlemek, tutumların ve davranışların da güdüsel olarak açıklamasını yapmak için kullanılmaktadır (Schwartz, 2009). Schwartz değerleri kişisel ve kültürel olmak üzere iki sınıfta ele almıştır. Kişisel değerler, bireylerin hayatlarını yönlendirmedeki önemlerine, kültürel düzeydeki değerler ise toplumda paylaşılan ve toplumsal normlara dayalıdır (Kumbasar, 2011).

Schwartz ve Bilsky (1990), evrensel değerlerin var olup olmadığını, evrensel değerler varsa bunların neler olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada evrensel değerlerin, insanların biyolojik, sosyal uyum, grupların mutluluğu ve hayatta kalma gereksinimi ile ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra Schwartz (1992) değerlerin; (1) kavram veya düşünceler olduğunu, (2) istenilen son veya davranışla ilgili olduğunu, (3) özel durumların üstünde ve ötesinde olduğunu, (4) davranışların ve olayların seçiminde ve değerlendirilmesinde rehberlik rolü üstlendiğini ve (5) göreceli öneme göre sıralandıklarını belirtmiştir.

Schwartz (1992) birçok kültürde değerlerle ilgili çalışmalar yapmış ve kişisel düzeydeki değerleri birbirinden ayıran en önemli özelliğin güdüsel amaç tipleri olduğunu ve tüm kültürlerde olma olasılığı en yüksek olan değerlerin biyolojik gereksinim ve uyumlu bir toplumsal etkileşim için gerekli olan değerler olduğu sonucuna ulaşmıştır ve değerlerin toplumların ve bireylerin üstesinden gelmek zorunda oldukları evrensel gereksinimlerini bilinçli bir şekilde temsil ettiklerini ifade etmiştir. Schwartz'ın yaptığı değerler sınıflandırması da bu gereksinimlerden ortaya çıkmıştır. Psikolojinin yanı sıra değerler konusuyla ilgili felsefi ve dinsel alandan da faydalanan Schwartz 56 değeri güdüsel yönden farklı on değer alanına ayırmıştır. Schwartz'ın hazırlamış olduğu değer grupları ve açıklamaları ile ilgili değerler Tablo 2.'de verilmiştir (Kuşdil, 2000; Schwartz, 1994):

Tablo 2. Schwartz Değerler Sınıflandırması

DEĞER GRUPLARI	DEĞERLER	KAYNAK
Güç: İnsanlar ve toplumsal konum üzerinde denetim gücü	Sosyal güç ve otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü korumak, insanlar tarafından benimsenmek	Etkileşim ve Grup
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yerkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak	Etkileşim ve Grup
Hazcılık: Hazza e bireysel zevke yönelim	Hayattan zevk alma, memnuniyet	Organizma
Uyarılım: Yenilik arayışı ve heyecan	Değişken bir yaşam tarzı, hayata meydan okuyan ve heyecanlı bir yaşam, cesur olmak	Organizma
Özyönelim: Eylemde ve düşüncede bağımsızlık	Meraklı ve yaratıcı olmak, kendi hedeflerini belirleyebilmek, bağımsız olmak, özgür olmak, özsaygı sahibi olmak, kendi amaçlarını seçebilmek	Organizma ve Etkileşim
Evrenselcilik: Anlayışlı olmak, doğa ve tüm insanların iyiliğini istemek ve hoşgörü sahibi olmak	Erdemli olmak, sosyal adalet ve eşitlik, dünyada barış isteme, çevreyi koruma, iç uyum ve gönüllü geniş olma	Grup ve organizma
Uyma: Toplumsal beklentilere ayrı olup başkalarına zarar verebilecek eylem ve dürtülerin sınırlandırılması	Kibarlık, itaat, büyüklere saygı, özkontrol,	Etkileşim ve Grup
Güvenlik: Toplumdaki kişinin, ilişkilerin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzen isteği, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe iyilikle karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak,	Organizma, Etkileşim, Grup
İyilikseverlik: Kişinin yakın çevresindeki diğer bireylerin iyiliğini gözetmesi	Dürüst ve yardımsever olmak, adil ve bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, anlamlı bir hayat, mütevazılık.	Organizma, Etkileşim, Grup
Gelenekselcilik: Dinsel veya kültürel töreye bağlılık ve fikirlere saygı	Dindar olmak, mütevazılık, hayatı kabullenmek, geleneklere saygı gösterme, grup hayatının getirdiklerini kabul etme	Grup

1.2.4. Alpport, Vernon ve Lindzey Değer Sınıflandırması

Spranger'ın kuramını temel alarak Alpport, Vernon ve Lindzey'in Graves ile yapmış oldukları çalışma değerleri ait oldukları toplumsal yaşamın farklı alanlarını temel alarak yapılan sınıflandırmadır (Doğan, 2007). Araştırmacılar, Spranger'ın de belirtmiş olduğu altı kişilik tipi ile değerler arasındaki ilişkiyi ölçmek için bir test

geliştirmişlerdir (Clawson & Vinson, 1978). Bu çalışma ile altı boyutlu bir değerler sisteminin var olduğunu ve bunların bireysel farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Belirlemiş oldukları bu altı değer bireyler arasında farklılıklar göstermekte ve bir birey bir değere önem verirken diğer bir birey bir başka değere önem verebilmektedir. Önem verilen değer ise bireylerin hayatını belirlemekte ve bireyin amacı haline gelmektedir. Tablo 3.' te Allport, Vernon ve Lindzey değer sınıflandırılması verilmiştir (Allport, vd, 1960).

Tablo 3. Allport, Vernon ve Lindzey Değerler Sınıflandırması

DEĞERLER	ÖZELLİKLERİ
Teorik Değerler	Bireylerin gözlem, analiz gibi rasyonel teknikleri ile bilgi edindiği ve bu bilgilerle kendisine bir değer sistemi oluşturduğu ve hakikate, bilgiye ve eleştirel düşünceye önem verdiği değer alanıdır.
Dini Değerler	Evreni bir bütün olarak kavrayıp kendini bütünlüğüyle bağlar. Dinin uğruna dünya zevklerinden vazgeçilir. Evrenin bütünlüğünü anlamak ve betimlemek bu değeri benimseyen bireyler için önemlidir.
Estetik Değerler	Sanatın toplum için bir gereklilik olduğunu düşünürler. Bu değere sahip bireylerin sanatsal yönü ağırdır. Güzellik, zarafet, uyum, simetri gibi kavramlar bu bireyler tarafından benimsenen kavramlardır.
Politik Değerler	Güç elde etme ve bunu kullanma, şöhret ve etki sahibi olma. Bu değere sahip birey iktidarı elde etmek ve bu gücü başkalarını etkilemek için kullanır.
Sosyal Değerler	Bu değere sahip bireyler için sevgi, en çok önem verilen ve hayatı şekillendiren kavramdır. En yüksek değer insan sevgisidir. Birey gerçek arkadaşlık ve dostluğun peşindedir.

1.2.5. Nelson Değer Sınıflandırması

Bir diğer değer sınıflaması ise değerleri sınıflarken, değerleri yaratan, değeri yaşayan insan ve toplumu ön plana çıkararak yapan Nelson'dır. Nelson değerleri bireyden başlayıp topluma doğru genişleyen bir şekilde (Aydın ve Güler, 2014) ve bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olmak üzere üç kategoride sınıflamıştır (Yazıcı, 2006; Akbaş, 2004; Michaelis & Garcia, 1988; Naylor & Diem, 1987). Nelson tarafından yapılan bu sınıflama tüm kültürler için geçerli olmakla beraber sınırlılıkları da vardır. Tablo 4.' te Nelson değer sınıflandırılması verilmiştir (Aydın ve Güler, 2014; Akbaş, 2008; Yazıcı, 2006; Michaelis, 1988; Naylor & Diem, 1987;).

Tablo 4. Nelson Değerler Sınıflandırması

DEĞERLER	ÖZELLİKLERİ
Bireysel Değerler	Seçim yapmada, satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde ve diğer kişisel tercihlerimizde etkilidir. Akran, grup veya toplumun genel değerlerine bakılmaksızın özel ve bireyseldir.
Grup Değerleri	Belirli bir grubun üyeleri tarafından benimsenen ve uygulanan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir. Bireyler zaman zaman belirli grup değerlerini benimsememiş olmalarına rağmen grup değerleri, grup üyelerinin davranışlarını yönetir ve bir bütün olarak grup tarafından kabul edilir
Sosyal Değerler	Bireyin toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesini sağlayan adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir. Toplumun büyük bir bölümü tarafından kabul edilmektedir. Bu değerler toplumun doğasını şekillendiren, nitelendiren ve etkileyen değerleri yansıtır.

2. DEĞERLER EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

2.1. DEĞERLER EĞİTİMİ

Okulların amaçları arasında bilişsel hedefleri öğretmenin yanı sıra saygılı olmak, duyarlı olmak, adil olmak, sorumluluk sahibi olmak gibi duyuşsal hedefleri de öğretmek ve öğrencilerde bu alanın da gelişimine katkıda bulunmak yer almaktadır. Okulların görevleri arasında okul programlarında açıkça belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencilerin karakter ve değer gelişimine katkı sağlamak da bulunmaktadır (Akbaş, 2008). Okulların nitelikli bir eğitim sağlayabilmesi için sadece bilişsel alanı değil aynı zamanda duyuşsal alanı da destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışına sahip olması gerekmektedir (UNESCO, Living Values Education, 2005). Maslow (1996)'nın da belirttiği üzere eğitim sadece bilişsel alanı değil aynı zamanda duyuşsal ve devinişsel boyutunda kullanımını kapsamalıdır. Balcanlı (2005)' e göre eğitim insanları sadece bilişsel yönüyle hayata hazırlıyorsa yeterli değildir. Bu nedenle okullar, öğrencilerin bilişsel ve devinişsel alanlarının gelişimine önem verdiği kadar duyuşsal alanlarının da gelişimine önem vermelidir.

İçerisinde bulunduğumuz zaman ve yakın geleceğin enformasyon çağı olarak adlandırılması bilgi üretiminin yanı sıra üretilen bilginin insanlık yararına yönelik olmasını ve bu yönde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle üretilen bilgilerin insanlığa dair değerler açısından değerlendirilmesi toplumların ve çağın gelişmişlik düzeyinin bir göstergesidir (Anğ, 1996). Bu nedenle, bireylerin bilgiyi üretirken insani değerleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu da bireylerin değerlerin farkında olmasını gerektirmektedir.

20. yy. başlarından itibaren dünyada seküler bir eğitim anlayışının baş göstermesi ile okullarda değerlerden ve karakter eğitiminden uzak bir anlayış benimsenmiştir (Ryan, 2013), eğitimde bu anlayış özellikle 60'lı yılların sonunda tartışmalara ve toplumsal gerginliklere neden olmuştur. Bu nedenle değerler eğitimi, karakter eğitimi ve ahlak eğitimi gibi konular eğitimcilerin gündemine tekrar girmiştir (Lake, 2011). Dünya genelinde ahlaki sorunların artması, açgözlülük, cinayet oranlarındaki artış, intihar ve uyuşturucu kullanımı gibi istenmeyen davranışların özellikle gençler arasında çoğalması değerler eğitiminin ön plana taşınmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda, okulların hedeflerinde de gelişmeler ve değişimler olmuş ve çocuklara hangi değerlerin verileceği tartışmaları başlamıştır. Bu yönden bakıldığında değer eğitimi kavramına daha çok önem verilmesi gerçeği ortaya çıkmıştır (Yel ve Aladağ, 2009). Okullarda değerlerin öğretilmesi ve öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunulması gerekliliği ise şöyle sıralanmıştır (Lickona, 1991):

- Genç bireyler kendilerine ve çevrelerine vermekte ve toplumsal refahı tehlikeye düşürmektedirler. Bu durum, ahlaki ve manevi bir yenilenmeyi gerektirmektedir.
- Toplumlar varlıklarını sürdürebilmek için toplumsal çözülmenin önüne geçmeye ve tüm üyelerinin insani değerlerini kazanması için değerler eğitimine ihtiyaç duymaktadır.
- Demokrasinin temel taşlarından biri de değerlerdir. Bu nedenle demokrasinin var olduğu yerlerde bireylerin diğer bireylerin haklarının, kamu yararlarının ve vatandaşlık ödevlerinin farkında olması gerekmektedir. Bu da değerler eğitimi ile sağlanabilmektedir.
- Değerler eğitimi her okulda var olan doğal bir süreçtir. Okuldaki her unsurun birbirine davranış şekli değerler eğitimi altındadır.

Değerler eğitimi, genel ve evrensel değerler konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmaya yönelik yaklaşım ve çalışmalardır. Değerler eğitimi denildiğinde kişilerin tercihlerini belirleyen ilkelerden söz edilmektedir (Bacanlı, 2011). Değerler eğitimi, değerlerin bilincinde olan olgun ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmek için okullarda verilen bir eğitimidir. İnsanın üç boyutu vardır ve eğitim de var olan bu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutların farkında olmalıdır. Duyuşsal alanın bir parçası olan değerler eğitimi ile ailede ve okulda değerleri içselleştiren ve bu değerleri davranışa dönüştüren

bireyler yetişmelidir (Kantar, 2014). Eğitimi değerlerden soyutlayarak düşünmek mümkün değildir. Bu sebeple eğitimin amaçlarından bir tanesi de toplumun ortak değerlerini gelecek nesillere aktarmak ve kazandırmaktır. Eğitimin bir diğer amacı ise, çocukların ve gençlerin kendisiyle ve çevresiyle barışık iyi birer insan ve iyi birer vatandaş olmalarını sağlamaktır (Hökelekli, 2010). Değerler eğitiminin bir başka gerekliliği de bireylerin mutlu olmalarıdır. İnsan mutluluğunu sağlamanın başlıca unsurlarından biri insanların sağlam bir değerler sistemine sahip olmalarından geçmektedir (Eyre & Eyre, 1993). Bunlardan dolayı, toplumun amaçları ve beklentileri doğrultusunda değerler eğitimi kaçınılmazdır.

Değer kavramının birden çok tanımı olduğu gibi değerler eğitimi de birbirinden farklı ve çok geniş bir yelpazede tanımlanmaktadır. Değerler eğitimi bireylerin sorumluluklarının gelişimine yardımcı olmak ve onların topluma uyumunu sağlamak için yaşam boyu verilen bir eğitimidir (Halstead, 1996). Avusturya eğitim programında değerler eğitimi; öğrencilere değerleri anlamaları ve değerler hakkında bilgi sahibi olmaları için hazırlanan ve öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan okulda doğrudan veya dolaylı olarak uygulanan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Dest, 2005). Türkiye Cumhuriyeti eğitim programlarında ise değerler eğitimi öğrencilerin, milli ve evrensel kültür değerlerini tanıması, benimsemesi ve geliştirmesine yönelik yapılan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010).

Değerler eğitiminin amaçları ise şunlardır (Tokdemir, 2007; Lovat, 2006; Tilman, 2000; Edwards, 1996):

- Bireylerin farklı değerleri tanımasını sağlamak ve bu sayede dünyayı, toplumu, kendilerini ve diğer bireyleri anlamalarına yardımcı olmak,
- Bireylerin kendilerinden farklı bireylere karşı daha anlayışlı olmalarını sağlamak,
- Bireylerin iyi birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak,
- Bireylerin değerleri davranış haline dönüştürmelerini sağlamak,
- Toplumsal mutluluğun sağlanmasına destek sağlamak,
- Bireylerin, sevgi, barış ve huzur dolu bir toplum ve dünya inşa etmelerine yardımcı olmak,
- Eğitimde kalite ve mükemmelliğe ulaşmak,

- Bireylerin, girişkenlik, özsaygı, özgüven, azim, açık fikirlilik, sorumluluk, farklılıklara değer, farklılıklara saygı, duyarlılık gibi kavramları kazanmasında rehberlik etmek,
- Eğitimin hayat boyu süren bir faaliyet olduğunun farkına varılması,
- Öğrenilen değerlerin bir sonraki kuşağa aktarımının sağlanması,
- Bireylere, iyi-kötü, haklı-haksız, ahlaki-ahlaki olmayan gibi durumları ayırt etmede yol göstermek,
- Milli ve evrensel değerleri benimsetmek,
- Her şeyin şiddetle çözülemeyeceğini öğretmek ve yapıcı olmaya özendirmek,
- Bireylerin daha nitelikli bir hayat sürmesini ve halihazırda sahip oldukları ile mutlu olmalarına yardımcı olmak,
- Bireyleri gerçek hayatta onlara rehberlik edecek değerler ile donatmak,
- Ahlaklı bir toplum bilinci sağlamak.

Değerler eğitiminin amaçları incelendiğinde, değerler eğitiminin hem bireysel hayatı hem de toplumsal hayatı düzenlemek için yürütüldüğü görülmektedir. Birey ve toplumun doğal etkileşiminden dolayı bireylerin alacağı değerler eğitimi toplumsal hayatı da olumlu yönde etkileyecektir. Değerler eğitiminin amacı kısaca; çocukların doğuştan getirdiği en iyi tarafları ortaya çıkarmak, kişiliklerinin çok yönlü gelişimini sağlamak için yardım etmek, insan olarak en iyiye ulaşmalarını sağlamak, birey ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve iyi ahlaksal özelliklerle donatmak ve hepsinden öte tüm bunların sürekliliğini sağlamaktır (Aydın ve Akyol Güler, 2012). Değerler eğitiminin sadece milli değerleri değil evrensel değerleri de kapsaması, farklılıklara saygıyı ön plana çıkartması aynı zamanda dünya barışının sağlanmasına da katkıda bulunmaktadır.

Değer eğitimine başlama zamanı önemlidir. Yaman (2012), değer eğitiminin öncelikle erken yaşlarda ailede başlatılması gerektiğini ifade etmektedir. Daha sonra bu durum, örgün eğitim sürecinde, duygu oluşturma ve etkinliklerle devam etmelidir. Değer eğitimi, ailede, okulda ve toplumda yapılacak etkinlik ve uygulamalarla bireylere kazandırılmalı, bu konuda çeşitli kaynak ve uygulamalardan da destek alınmalıdır. Bu konuda MEB (2010)'da alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmesi yönünde kararların alınmasının değerler eğitimi açısından önemi üzerinde durmaktadır.

Değerlerin öğretimi esnasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu görevler şu şekilde sıralanabilir (Kim Suh & Traiger, 1999):

- Davranışların şekillendirilmesinde inanç ve değerlerin öneminin farkına varmalıdırlar,
- Öğrencilerin neye değer verdiklerinin ve değer verdikleri şeylere karşı nasıl davrandıklarının farkına varmalarında yardımcı olmalıdırlar,
- Öğrencilerin etkin olarak katılacağı dersler tasarlamalıdırlar,
- Öğrencilere inanç ve değerlerini yansıtabilecekleri fırsatlar sunmalıdırlar.

Öğretmenlerin bu görevlerinin yanı sıra değerlerin öğretilmesinde alışıla gelmiş öğretim yöntemleri ile birlikte istenilen sonuçlara götürecek daha gelişmiş öğretim yöntemlerini de kullanması gerekmektedir (Hossain & Marinova, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin değer eğitimi esnasında 21. yy. öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve onları derse çekebilecek yöntem ve teknikler kullanmasını gerekmektedir. Çağımız çocuklarının ihtiyaç duymakta olduğu her bilgiye teknolojik araçlar sayesinde erişim sağlaması ve zamanlarının çoğunu bu tür araçlar üzerinden iletişim kurarak geçirmekte oldukları gerçeği göz önüne alındığında değer eğitimi ile teknolojinin bütünleştirilmesi kaçınılmaz bir durum haline gelmektedir.

Eğitim sisteminin bir diğer parçası olan velilerin çocuklarını okula göndermelerindeki amaçları, çocuklarının olumlu davranışlar kazanmaları, iyi ve üretken vatandaş olmaları, kendi kültür ve tarihlerini ve demokratik toplumun değerlerini öğrenmeleri için göndermektedir (Deroche & Williams, 1998). Bu nedenle okullarda, çocuklara evrensel ve toplumun üzerinde uzlaştığı değerlerin öğretilmesi gerekmektedir. Değerlerin öğretilmesi sürecinde ise öğretmenler, değerleri sadece öğrencilere aktarmamalı öğrencilerin değerleri anlayarak içselleştirmesini, kişiliklerinin bir parçası haline getirmelerini ve bunlara göre davranmalarını öğretmesi gerekmektedir (Linkona, 1991). Bu nedenle değerler eğitimi esnasında değerlerin öğretilmesinde kullanılan yaklaşımların bilinmesinde fayda vardır.

2.2. DEĞERLER EĞİTİMİNDE YAKLAŞIMLAR

Değerler eğitiminin nasıl verileceği oldukça tartışmalı ve önemli bir konudur. Toplumların dinamik yapısından dolayı sürekli olarak değişime ve gelişime açık olan değerlerin öğretilmesinde birbirinden farklı yaklaşımlar ileri sürülmüştür. Çocuklara hangi değerlerin verileceği konusunda farklı amaçları olan bu yaklaşımlar değerlerin

nasıl öğretileceği konusunda da farklı yollar ileri sürseler de birbirinden kesin olarak ayrılamazlar. Bu da değerler eğitiminin çok yönlülüğünden kaynaklanmaktadır (Helstead & Taylor, 2000). Bu noktada önemli olan bu yaklaşımların bir arada kullanılarak en verimli eğitimin sağlanmasıdır. Değer eğitiminde var olan yaklaşımların sınıflandırılmasının nedenlerini Kupchenko ve Parsons (1987) şu şekilde belirtmektedir;

1. Bireyin doğasını ve birey ile toplum arasındaki ilişkileri tanımlamaları,
2. Değer kazanım sürecini açıklamaları,
3. Değerlerin kaynağı ile ilgili sahip oldukları farklı görüşler,
4. Değerler eğitiminde benimsedikleri ilke ve ileriye dönük amaçları,
5. Değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem.

Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili çalışmalar yapan Herman (1992) ise değer geliştirme ve değer aktarma yaklaşımları arasındaki farklılıkları ortaya koymak için çeşitli gruplandırmalar yapmıştır. Herman (1992)'nin yapmış olduğu gruplandırma Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Hermen Değer Geliştirme ve Değer Aktarma Yaklaşımları

Değer geliştirme yaklaşımı	Değer aktarma yaklaşımı
Kontrol Noktası/ Otorite Açısından	
İçsel kontrol sağlar	Dışsal kontrol sağlar
Sonuç ve süreç açısından	
Birey süreç esnasında aktiftir.	Birey süreç esnasında pasiftir.
Hem süreç hem de sonuç vurgu	Sonuç vurgu
İnsanın doğasına dair kabuller açısından	
İçsel gelişim yönelimi	Dışsal kontrol yönelimi
İnsan, duyuşal farkındalık ve eleştirel düşünce yoluyla sorumluluğu kazanma yeteneğine sahiptir.	İnsan, bencil ve sorumluluk sahibi değildir. Bu nedenle kontrol edilmesi gerekmektedir.
Psikolojik köken olarak insancıl ve bilişselcidir. Freud'un psikanalitik teorisinde bulunan ego'ya ve Erikson'un kimlik teorisine dayanır.	Psikolojik köken olarak davranışçıdır. Freud'un psikanalitik teorisindeki id ve süperego'ya dayanır
Değerlere dair inançlar açısından	
Göreceliğe inanılır	Görecelik reddedilir.
Bireylerin çeşitliliğini savunur.	Bireylerin çeşitliliğini reddeder.
İndoktrinasyondan kaçınmak için bilinçli çaba gösterilir.	Her eğitimin indoktrinasyon olduğuna inanılır.
Geleneksel değerlerde var olan yapıcı değişiklikleri destekler	Güç ve otoritenin taraftar olduğu geleneksel değerlerin sürdürülmesine odaklanır.
Bilişsel fonksiyonlar açısından	
En üst seviyede bilişsel olgunluk gerektirir.	Sınırlı seviyede bilişsel olgunluk gerektirir.

Bu değerler eğitimi yaklaşımı sınıflandırmalarının yanı sıra Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson (1976) telkin yaklaşımı, ahlaki ikilem yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı, değer belirginleştirme yaklaşımı ve davranış öğrenme yaklaşımı olmak üzere beş temel yaklaşımı savunmaktadır. Sunal ve Haas (2002) ise değer öğretimi yaklaşımlarını değer belirginleştirme, değer analizi ve karakter eğitimi olarak sınıflandırmaktadır. Aşağıda bu yaklaşımlardan Superka, vd., (1976) savunduğu değer öğretimi yaklaşımları açıklanmıştır.

2.2.1. Telkin Etme Yaklaşımı/Değerlerin Doğrudan Öğretimi

Değerler eğitimi tarihi boyunca en çok kullanılan yaklaşım telkin etme yaklaşımıdır (Çengelci, 2010). Bu yaklaşımın temel amacı istenilen değerlerin karşı tarafa aşılması ve içselleştirilmesinin sağlanmasıdır (Superka & Johnson, 1975). Bu yaklaşımda değerler, kültür ve toplumdan beslenen davranış standartları ve kuralları olarak görülmektedir. Telkin etme yaklaşımında neyin öğrenileceği ya da öğrenilmeyeceği sorgulanmamakta, yetişkinler tarafından öğretileceklerin öğretildiği bir sürece dayanmaktadır.

Değerlerin öğretilmesinde sık tekrarlar önemlidir ve davranışçılığın ilkeleri benimsenmiştir. Bu yaklaşımda istenilen davranışlar ödülleriyle pekiştirilirken, istenmeyen davranışlar cezalandırılmaktadır (Naylor & Diem 1987). Arzu edilen değerler öğrencilere, pekiştireç verme, buldurma, canlandırma ve modeller aracılığıyla telkin edilmektedir (Fernandes, 1999). Telkin etme yaklaşımının başarılı olması istenilen değerlerin bireye sürekli ve sabit bir şekilde aktarılması ile sağlanmaktadır (Simon, vd., 1978). Bu nedenle telkin etme yaklaşımında öğrenciden çok öğretmen aktif bir şekilde süreç içerisinde yer almaktadır.

Telkin etme yaklaşımının savunucuları, değerlerin telkin edilmesinin okulların doğal ve kaçınılmaz bir parçası olduğunu ileri sürmektedirler (Naylor & Diem, 1987). Bu nedenle, değerlerin okullarda yetişkinler yani öğretmenler eşliğinde aktarılmasına inanmakta ve geleneksel eğitimin ilkelerini kullanmaktadırlar. Superka, vd., (1976) telkin etme yaklaşımında kullanılabilecek bir model geliştirmiştir. Bu modelin basamakları şu şekildedir:

- 1) Telkin yaklaşımı ile kazandırılacak değerlerin belirlenmesi,
 - a) Değerlerin belirlenmesi aşamasında öğrenci ve aile işbirliğine başvurulabilir
- 2) İçselleştirme seviyesinin belirlenmesi,

- a) Alma: Bu aşama, farkındalık, almaya isteklilik ve seçici dikkat olmak üzere kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır.
 - b) Yanıtlama: Rıza gösterme, istek duyma ve doyum sağlama olmak üzere üçe ayrılmaktadır.
 - c) Değerlenme: Değerin kabul edilmesi, tercih edilmesi ve değer yüklenme olmak üzere üçe ayrılmaktadır.
 - d) Organize etme: Değerin kavramsallaşması, değer sisteminin organize edilmesi olmak üzere ikiye ayrılır.
 - e) Değerle nitelendirme: Genelleme ve nitelendirme olmak üzere ikiye ayrılır.
- 3) Davranışsal hedefleri belirleme,
 - 4) Uygun yöntemleri belirleme ve seçme,
 - 5) Seçilen yöntemleri uygulayabilme,
 - 6) Sonuçları değerlendirme, raporlama ve paylaşma.

2.2.2. Ahlaki İkilem Yaklaşımı/Muhakeme Yaklaşımı

Bu yaklaşım, Kohlberg'in ahlaki gelişim konusundaki görüşlerini temele almaktadır. Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda değerler; bilişsel ahlaki inançlar veya konular olarak düşünülmektedir (Whitney, 1986). Kohlberg bu kuramını Piaget'nin ahlak gelişimi görüşlerinden geliştirmiştir. Piaget'ye göre kural kavramı henüz çocuklarda oluşmadığından dolayı okul öncesi dönemde ahlak söz konusu değildir. Bu nedenle de somut işlemler dönemine kadar ahlaki gelişim çocuklarda başlamamaktadır. Bu görüşe dayalı olarak Piaget, ahlak gelişimini iki evrede ele almıştır (Özbay, 2004, Seçer, 2002; Senemoğlu, 2012; Çileli, 1986). Bu evreler ve özellikleri aşağıdaki gibidir:

- 1. Dışsal Kurallara Bağlılık Evresi: 6-10 yaş arasını kapsamakta ve bağımlı ahlak, ahlaki realizm, heteronom ahlak olarak da adlandırılmaktadır. Bu dönemdeki birey kuralların değişmezliğine ve kurallara uymayanların cezalandırılması gerekliliğine inanmaktadır. Sergilenen davranışın arkasındaki nedenler dikkate alınmaz kayıtsız şartsız otoriteye itaat söz konusudur. Davranışlar sonuçlarına göre değerlendirilmektedir.
- 2. Ahlaki Özerklik Evresi: 11 yaş ve üzeri dönemi kapsamaktadır ve bağımsız ahlak, otonom ahlak olarak da adlandırılmaktadır. Bu dönemde bireyin sosyal çevresi genişlemektedir. Bireyin genişleyen çevresinde girmiş olduğu etkileşimler, yapmış olduğu faaliyetler kurallar hakkındaki düşüncelerinin

değişmesine temel oluşturmaktadır. Nesnel sorumluluk yerini öznel sorumluluğa bırakmaya başlar. Bu dönemde birey kuralların insanlar tarafından oluşturulduğunun farkına varır.

Kohlberg (1975), Piaget'nin bu görüşlerine dayalı olarak, kısa ikilem durumları ve bunlara yönelik sorular kullanarak, 6 evre, 25 temel ahlak kavramı ve 3 aşamadan oluşan ahlaki gelişim basamaklarını belirlemiştir. Belirlenmiş olan bu gelişim basamakları ve özellikleri Tablo 6'da özet olarak verilmiştir.

Tablo 6. Kohlberg Ahlaki Gelişim Basamakları

Basamak	Evre	Evrenin Özellikleri	Yaş	Yaş Aralığındaki Bireyin Özelliği
Gelenek Öncesi Düzey	1. Evre: İtaat ve Ceza	Doğru ve yanlış algısı henüz gelişmemiştir. Tek tip yüzeysel bir düşünüş baskındır. Olayların sonuçlarına göre karar verilir. Otoriteyi sorgulamamak ve cezadan kaçınmak için kurallara uymak esastır.	4-6	İd egemen bir bakış açısı egemendir.
	2.Evre: Saf Çıkarıcı	Doğru ve yanlış bireyin çıkarına göre belirlenir. Her şey bir karşılığa bağlıdır. Ödüle ulaşmak için kurallara uymak ve her şeyi karşılıklı fayda sağlayacak davranışlarda bulunmak esastır.	6-9	Sosyal ben henüz gelişmemiştir. İd'de azalma vardır.
Geleneksel Düzey	3. Evre: İyi Çocuk Eğilimi	Ahlaki değer yargıları gelişir ve toplum ile kültürün beklentilerine uygun hareket edilir. Başkalarının onayını almak için kurallara uymak esastır.	10-15	Davranış sistemi süper ego ağırlıklıdır.
	4.Evre: Kanun ve Düzen	Ahlaki değerler gelişmektedir. Otoriteye, sosyal kural ve kanunlara suçluluk ve dışlanma korkusundan dolayı, kendi iyiliği için uymak esastır.	15-18	Yazılı ve yazılı olmayan kural ve normlara uygun davranır.
Gelenek Sonrası Düzey	5.Evre: Toplumsal Sözleşme	İnsanlığın mutluluğu için gerekli değerler önemlidir. Yasa, norm ve kurallar önemlidir ama insanın üstünde değildir anlayışı ile yaşama bakılır.	18-20	İnsanın toplumsal bir varlık oluşu en önemli değer yargısıdır. Bu nedenle yasalar insanın gereksinimine göre değiştirilebilir.
	6.Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri	Temelde insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel değerler önemlidir. Bu tür ahlak anlayışına sahip bireyin yasa ve normlara da gereksinimi kalmamıştır.	20 ve üstü	Ego son derece gelişmiştir. Bilimsel düşünme ana düşünüş biçimidir.

Kohlberg'in belirtmiş olduğu bu evreleri bireyler sıralı olarak ilerlemekte; bir evre atlanarak diğeri evreye geçilmemektedir. Her birey farklı bir evrede olabilir. Örneğin bir birey birinci evrenin ötesine geçemezken bir başka birey üçüncü evrenin özelliklerini taşıyabilir. Bu evrelerden sonuncusu olan evrensel ahlak ilkelerine ise çok az sayıda birey ulaşabilmektedir (Savage & Armstrong, 1996). Bireylerin evreler arasında geçişinin sorgulamaya dayalı olduğu inancı vardır (Kupchenko & Parsons, 1987). Bu nedenle, bireylerin sorgulama yapabileceği, eleştirel düşünebileceği ortamların oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına uygun olarak kullanılabilecek yaklaşım ise ahlaki ikilem yaklaşımıdır. Ahlaki ikilem yaklaşımı, öğrencilere ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar verilerek, öğrencilerin bu durumlar karşısında nasıl tepkide bulunacaklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaları içermektedir (Senemoğlu, 2012). Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilere rehberlik ederek davranış gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Akbaş, 2008). Bu yaklaşımda öğrencilere sınıfta bütün olarak ya da grupla örnek olay yöntemi yaptırılarak düşünmeye yönlendirilir ve ahlaki ikilemler oluşturulur. Bu sayede öğrenciler konu üzerine düşünür, tartışır ve bir sonuca varır. Gerçek hayat ikilemleri ve farazi ahlaki ikilemler olmak üzere iki farklı ahlaki ikilem durumu kullanılmaktadır. Gerçek hayat ikilemleri kendiliğinden oluşabileceği için uzmanlar ya da öğretmenler tarafından hazırlanan farazi ikilemlerden daha üstün olabilmektedirler. Fakat farazi ahlaki ikilemlerde, öğrenciler verecekleri cevaplarla herhangi birini kırmayacaklarını bildikleri için daha çok görüş ortaya koyabilmektedirler (DeVries & Zan, 2012). Bu tartışmalar ve sunulan alternatif bakış açılarının bireylerde daha yüksek, daha gelişmiş ahlaki düşüncelere yol açacağı varsayılmaktadır (Huitt, 2004). Ahlaki ikilem yaklaşımının kullanımında öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla şöyle bir yol izlenebilir (Superka, vd., 1976):

- 1) İkilem durumunun öğrenciye sunulması;
 - a) İkilem durumunun öğrenciye tanıtılması,
 - b) İkilem durumunda kullanılan kavramların tanımlanmasında öğrenciye yardım etme,
 - c) İkilemin içeriğini/doğasını ifade etme
- 2) Öğrencinin orijinal ya da alternatif durumu ifade etmesi;
 - a) Öğrencilere eylem ve davranışlarda kendi bireysel durumlarının oluşturmalarında yardım edilmesi,

- b) Eylem ve davranışlara yeterli bireysel durum oluşturulmaması halinde ikilem durumuna karşı sınıfta ortam oluşturulması,
- c) Öğrencilere oluşturdukları durumlar için neden oluşturmalarında yardımcı olunması
- 3) Ahlaki ikilemde yer alan bir durum için muhakemeyi test etme,
 - a) Öğrencilerin bireysel nedenlerini sınıf ya da grup içinde incelemelerinde yardımcı olma,
 - b) Ahlaki sorun hakkında ek muhakemeleri ortaya çıkarmak için ek soruları yönlendirme ve bu sorulara verilen nedenleri inceleme
- 4) Muhakemeyi yansıtma;
 - a) Öğrencilerden sınıf ya da grupta duyduğu nedenlerin özetini isteme,
 - b) Öğrencileri kendilerini yansıtan en iyi nedeni seçmeye teşvik etme,
 - c) Öğrencilerin seçmiş oldukları nedenlerin en iyi cevap olup olmadığının sorulması
 - d) Sınıf ya da grup tartışmalarında ortaya çıkmamış olan nedenlerin ek nedenler olarak sunulması

2.2.3. Değer Analizi/Muhakeme Yaklaşımı

Değer eğitimi yaklaşımlarından bir diğeri de sosyal problemleri içeren olayların doğrudan ya da hikayeler aracılığıyla incelendiği, bireylerin kendi değerlerini oluşturmalarına ve yaşam becerisi geliştirmelerine olanak sağlayan değer analizi yaklaşımıdır. Doğrudan ele alınan sosyal yaşam konuları ya da hikayelerde yer alan konular neden-niçin-nasıl vb. sorular sorularak sistematik ve bilimsel araştırma mantığında incelenmektedir. Bu sayede değer analizi yaklaşımı, öğrencilere, analitik düşünebilme ve bilimsel araştırma süreçlerini kullanarak değer problemlerini çözme konusunda yardımcı olmaktadır (Huit, 2004).

Değer analizi yaklaşımında kullanılan sorular bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Sosyal olaylar ve hikayelerin analizi esnasında kullanılan sorular öğrencilerin bilişsel süreçlerini kullanmalarını ve olaylara farklı açılardan bakabilmelerini sağlamaktadır. (Turner, 2004; Sunal & Haas, 2003). Değer analizi yaklaşımı kişisel değer ikilemlerinden öte toplumsal değer ikilemleri üzerinde durmaktadır (Superka & Johnson, 1975). Bu şekilde öğrenciler farklı bakış açılarını görebilmekte çatışan değerlerin analizini yapabilmekte ve kendi değerler sistemini oluşturabilmektedir.

Bu yaklaşım, öğrencilerin değerler ile ilgili karşılaştıkları problemler üzerinde analizler yaparak onların değer düzeyini geliştirmesini sağlamaktadır. Değer analizi yaklaşımında bir değer ya da doğru bir davranış öğüt olarak verilmez. Onun yerine, o değer ya da davranışın neden-sonuçları detaylı olarak irdelenir. Bu sayede öğrenci sürecin içerisine dahil eder ve yaşantılar geçirmesini sağlar. Bu da bu yaklaşımı öğütten daha etkili bir yaklaşım yapmaktadır (Erden ve Akman, 1998). Bu sayede öğrenci değeri anlamlandırabilecek ve içselleştirebilecektir.

Huitt (2004), Chapin ve Messick (1999) ve Welton ve Mallan (1999) değer analizi yaklaşımının uygulanmasında izlenen aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Değer ile ilgili sorunun belirlenmesi ve tanımlanması: İlgili değer ilgili sorun içeren sosyal bir olayın veya hikayenin örnek olay olarak sunulması ve sorunun farklı boyutlarının tanımlanması yapılır.
- 2) Değer ile ilgili sorunların belirlenmesi: Örnek olayda sunulan sorunun hangi açıdan ele alınacağı kararlaştırılır.
- 3) Soruna dair delillerin elde edilmesi, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi: Bu aşamada, sunulan sorun hakkında delil toplama ve bu delilleri değerlendirilebilmesi için bir tartışma ortamı oluşturulur ve nedenler ortaya konulur.
- 4) Sorunun çözümü için olası yolların belirlenmesi: Sorunla ilgili seçeneklerden olası çözüm yolları ve uygulama sonuçları ortaya konulur.
- 5) Olası çözümlerin sonuçlarının seçimi: Uygulama sonuçlarının olası olumsuz ve olumlu yönlerine dayalı bir seçim yapılır.
- 6) Yansıtma: Öğrencinin tüm süreç sonucunda karar verdiği değer tercihinin uygun davranmasıdır.

2.2.4. Değer Açıklama/Belirginleştirme

Özellikle 1960'lı yılların sonlarından itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde popüler hale gelen (76) bu yaklaşımın temel varsayımını bireylerin kendi değerlerini fark edememeleridir. Değerlerin telkin yoluyla verilmesine bir tepki olarak geliştirilmiştir (Stanley, 1983). Bu yaklaşımın ana hedefi öğrencin bireysel davranış modellerini incelemek ve onlara akılcı düşünme ve duygusal bilinci birlikte kullanmalarında yardımcı olmaktır (Huitt, 2004). Bu sayede yaklaşım öğrencilere değerlerini ayırma ve onları gerçekleştirme olanağı tanımaktadır. Bu yaklaşımın asıl

amacı, bireylerin sahip oldukları değerler üzerine düşünmelerini ve bunların farkına varmalarını sağlamak ve değerleri edinme sürecidir (Brady, 2008). Bu nedenle, içeriği bir amaç değil araç olarak görmekte öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir.

Değer açıklama yaklaşımının asıl amacı, bireylere kendi değerlerini anlamaları için yardım etmek olduğundan, öğretmenler bu süreçte kolaylaştırıcı bir rol oynamakta ve öğrenciyi etkilememek için fikirlerini saklamaktadır (Leming, 1999). Fakat bu yaklaşımın kullanımı öğrencilerin gizlilik hakkını tehlikeye soktuğu, öğretmenler sadece bir danışman olarak gördüğü ve değerler arasında bir ayrıştırma yapamadığı ve bu nedenle de istendik davranış değişikliği meydana getiremediği için eleştirilmiştir (Welton & Mallan, 1999).

Bu yaklaşımda değerlerin başarılı bir şekilde kazandırılması için izlenmesi gereken basamaklar şunlardır (Raths, vd., 1978):

- 1) Seçme: Bu aşamada öğrencilere rahat ve özgür bir şekilde seçim yapabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmakta ve öğrenciler cesaretlendirilmektedir. Değerleri belirginleştiren alternatifler oluşturularak öğrencilere yardımcı olunur. Alternatifler üzerinde düşünülerek öğrencilerin değerlendirme yapabilmelerine yardımcı olunur. Bu basamak üç süreçten oluşmaktadır:
 - a) Özgürce seçim yapmak
 - b) Alternatifler arasından seçim yapmak
 - c) Dikkatli ve düşünerek seçim yapmak
- 2) Ödüllendirme: Bu aşamada özgürce seçilen bir değer açıkça ifade edilmektedir. Nelerin ödüllendirildiği konusunda öğrencilere düşünme fırsatı tanınmaktadır. Öğrencilerin seçmiş olduklarının başkaları tarafından onaylanması için fırsat verilmektedir. Bu basamak iki süreçten oluşmaktadır:
 - a) Takdir etmek
 - b) Değer vermek
- 3) Davranış: Bu aşamada öğrencilerin seçimleriyle tutarlı davranabilmesi için özendirme yapılmakta ve ileriki yaşamlarında da bu davranışların tekrarı için yapılmaktadır. Bu basamak iki süreçten oluşmaktadır:
 - a) Yapılan seçime uygun davranmak
 - b) Davranışı sürdürmek.

3. DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK EĞİTİM PROGRAMLARI VE ORGANİZASYONLARI

3.1. KARAKTER EĞİTİM PROGRAMI

Karakter eğitim programı, Karakter Eğitim Enstitüsü tarafından ayrı bir konu olarak ya da bir konu alanı ile bütünleştirilmiş bir biçimde öğretilmek üzere tasarlanmış olup çocuklara; onur, cesaret, inanç, dürüstlük, doğruluk, cömertlik, nezaket, yardımseverlik, adalet, saygı, özgürlük ve eşitlik olmak üzere 12 evrensel değeri öğretmen üzerine odaklanmaktadır. Bu evrensel değerlerin öğretiminin yanı sıra programda; sorumluluk, özsaygı, çatışma çözümü, haklara saygı, kurallara uyma, hizmet öğrenme ve işbirlikli öğrenme olmak üzere toplam yedi önemli bileşen de konu dersleri aracılığıyla takviye edilmektedir. Bir akademik yıl boyunca haftada iki sefer olmak üzere yeteri kadar ders programa dahil edilmiştir.

Karakter eğitim programı için ayrıntılı bir öğrenme ya da öğretme modelinden bahsedilmemiş olmakla birlikte programın bilgi, duygu ve eylem olmak üzere üç önemli bileşeni olduğu üzerinde durulmuştur. Programda okulöncesinden dokuzuncu sınıfa kadar kullanılabilecek derslerle birlikte toplam on bir ünite bulunmaktadır. Program, tartışma, rol oynama, küçük gruplar oluşturma ve soru sorma tekniği üzerine odaklanmakla birlikte en büyük önem tartışmaya verilmiştir. Programda öğretmenin rolü tartışmaları başlatmak ve sonunda eğer gerekli görülürse hangi davranışın doğru hangi davranışın yanlış olduğu konusunda öğrencileri yönlendirmektir. Program ayrıca aile katılımını teşvik etmekte ve bu yönde çeşitli tavsiyeler de sunmaktadır. Programın yeterliliği hakkında, program katılımcılarından anket yöntemi yoluyla toplanan veriler sonucunda olumsuz öğrenci davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Leiming, 1997).

3.2. AEGIS

AEGIS, Utah, Salt Lake City’de K-6’ya yönelik geliştirilmiş bir karakter eğitim programıdır. Karakter eğitimi amaçlı geliştirilmiş olan bu program değer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dürüstlük ve adalet, gayret ve mükemmellik, şefkat ve önem verme, kişisel doğruluk ve sosyal sorumluluk olmak üzere altı evrensel değere odaklanmakta ve çocukların sorumlu ve üretken vatandaş olmalarında ihtiyaç duydukları etik standartları ve temel prensipleri öğrenmelerine yardım etmeyi amaçlamıştır.

Program, İlgi Uyandırmak (Stimulating Interest), Kavram Modelleme (Modeling the Concept), Kavram Bütünleştirme (Integrating the Concept), Aile ile Öğrenme Bağı Kurmak (Learning Link with Parents) ve Gerçek Yaşama Uyarlama (Extending to Real Life) olmak üzere beş adımdan oluşan (SMILE) bir öğrenme modeli ortaya koymuştur. Programın birinci aşamasında değere karşı çocuğun ilgisi uyandırılmaktadır. İkinci aşama olan kavram modelleme aşamasında, çocuğun günlük deneyimlerinden durumlar, role oynama ve çocuk edebiyatından örnekler kullanılmaktadır. Modelin üçüncü aşaması olan kavram bütünleştirme aşaması ise yeni kavramı ön bilgi ve/veya deneyimlerle bütünleştirir. Modelin dördüncü aşaması olan aile ile öğrenme bağı kurmada ise aile ev ödevlerinde aktif birere katılımcı olarak yer almaktadır. Modelin son aşaması olan gerçek yaşama uyarlama aşamasında ise öğrenciler ilgili kavramı ev veya okul ortamında uygulamaktadır. Öğrenme modelinin her bir aşaması eğitim programındaki farklı bir öğrenme alanını içermektedir.

Bu model iki yılı aşkın süren boylamsal bir çalışmada denenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sorunlu davranışlarında bir azalma olduğu ve programda iki yıl boyunca yer alan öğrencilerin madde kullanımına karşı daha iyi tutumlar geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Leiming, 1997).

3.3. ÇOCUK GELİŞİMİ PROJESİ

Çocuk gelişimi projesi, okullara; çocukların etik, sosyal ve entelektüel gelişiminin okuldaki kendi deneyimleri aracılığıyla geliştiği, tüm çocukların eğitim aldığı ve gelişim gösterdiği hissini tattığı, öğrencilerin önemsendiği yerler olma konusunda yardım etmektedir. Bu proje, adalet, saygı, yardımseverlik ve sorumluluk olmak üzere dört temel değere odaklanmaktadır.

Çocuk gelişimi projesi beş bileşen üzerine odaklanmaktadır. Bunlar:

1. Öğretmen toplum faydasına olan örnekleri vurgular ve öğrencileri bunlara maruz bırakır.
2. İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri.
3. Saygı, duyarlılık ve diğer bireyleri anlama değerlerinin gelişimi için sınıf içi olaylar ve çocuk edebiyatından faydalanılır.
4. Yardımlaşma ilişkilerine çocukların dahil edilmesi.
5. Öğrenci merkezli gelişimsel bir disiplinle özdenetim ve ahlaki muhakeme becerisi desteklenir.

Çocuk gelişimi projesi, öğrenci davranışları üzerinde çok düşük seviyede dışsal kontrol kullanmaktadır. Gelişimsel disiplin çocuğu, sınıf ortamı içerisinde ahlaki davranış geliştirme ve bireysel ahlak sistemi kurma sürecinde içsel olarak motive olmuş olarak ele almaktadır.

Çocuk gelişimi projesinin etkililiği karma araştırma yöntemi kullanan araştırmalar ile sınanmış ve projenin özellikle özgüven, duyarlılık, toplum yanlısı davranışlar, kişiler arası uyum, demokratik değerler ve çatışma çözümü becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Leiming, 1997).

3.4. İLGİ TOPLUMU

İlgi toplumu, genç bireylerin, okul terk etme, suça bulaşma, madde kullanımı, erken yaşta cinsel ilişki ve gebelik gibi davranışlardan sakınmalarında ihtiyaç duydukları karar verme becerilerini geliştirmeye odaklanmış bir programdır. Program ilk olarak ortaokul programı olarak geliştirilmiş fakat kısa sürede liseye kadar genişletilmiş ve son olarak ilkokullar yönelik olarak da geliştirilmiştir. Programın temelini her Amerikan vatandaşının sahip olması gereken; ilgi, saygı, güven, sorumluluk ve aile olmak üzere toplam beş değer bulunmaktadır.

Programın önerilen eğitim stratejisi; ahlaki okuryazarlık ve ahlaki ekoloji olmak üzere iki önemli odak noktası bulunmaktadır. Ahlaki okuryazarlık ile öğrencilerin belirtilmiş olan beş değer in hayatlarındaki önemini anlamaları hedeflenmektedir. Program ikilemler aracılığıyla gerçek yaşam olaylarını kullanmakta ve tartışmaya oldukça sık yer vermektedir. Tartışma aracılığıyla öğrenciler değerler, kararlar ve eylemler arasındaki ilişkiyi anlamaktadır. Programda öğretmenlere yönelik örnek derslere yer verilmekle birlikte etkililik için öğretmenlerin kendi derslerine belirtilmiş olan beş değeri uyarlaması gerekmektedir.

Ahlaki ekolojide ise öğretmenlerden ve okul personelinden davranışlara rol model olması beklentisi vardır. Bunlara ek olarak, aile katılımı ve toplum hizmetleri tüm okul yaklaşımının bütünleyici birer parçasıdır. Programın etkililiğini ölçmek için yapılan çalışma sonucunda ise; öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği, erken yaşta gebelik oranının düştüğü, öğrencilerin erken cinsel ilişki riskine karşı bilinçlendiği ve daha düşük disiplin sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Leiming, 1997).

3.5. TEMEL PROJE (PROJECT ESSENTIAL)

Bu eğitim programının temel amacı, genç bireylerin kendi değerler sistemlerini oluşturmalarını sağlayacak davranış, beceri ve anahtar kavramların öğretilmesidir. Program ahlaklı ve yetenekli bireyler yetiştirmenin merkezinde benlik kavramı olduğu düşüncesi üzerine kuruludur. Temel projeye göre özsaygı birisine öğretilemez ancak kişinin kendi tarafından kazanılacaktır. Bu programa göre özsaygının geliştirilmesi yoluyla, gençler arasında intihar sorunu, genç yaşta hamilelik, düşük akademik başarı, madde kullanım ve okul bırakma gibi sorunlarla başarılı bir şekilde mücadele edilebilir.

Program; hataların olumlu yönde kullanımı, özkontrol, sorumluluk ve haklar olmak üzere dört adet evrensel olarak kabul görmüş prensip üzerine kuruludur. Program süresince çocuklar kendilerine davranış için bir model sağlayacak hikayelere maruz bırakılmakta ve özsaygılarını sürdürmeleri için gerekli olan soyut fikirleri içselleştirmelerini sağlayacak etkinliklere, problem çözme, karar verme, tartışma grupları, şarkılar ve oyunlara katılmaktadırlar. Program genellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi programlarına ek olarak kullanılmaktadır.

Programın etkililiği için yapılan araştırma, öğrencilerin kendi hatalarından öğrenme, özdenetim sergileme, sorumluluk alma ve başka kişilerin haklarına saygı duyma gibi alanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymuştur (Leiming, 1997).

3.6. ÇOCUKLAR İÇİN AHLAK EĞİTİM PROGRAMI

İlkokul çağındaki çocuklara yönelik olarak edebiyat temelli olarak hazırlanan program gençler arasındaki madde kullanımı, genç yaşta hamilelik ve suça karışma gibi kötü davranışların ortadan kaldırılmasında okulların bir şeyler yapabileceğine inanmaktadır. Programın amacı öğrencilere içsel ve akran ya da televizyon gibi dışsal bir faktörden gelen kararlar arasında ayırım yapmada, çokkültürlü bir temelde etik standartlar geliştirmede, evrensel değerler oluşturmada ve toplum içerisinde değişim unsurları olmada yardım etmektir. Kısacası programın temel amacı öğrencilerin ilgili ve sorumlu yetişkinler olma yolunda karakterle ilgili nitelikler öğrenmelerine yardım etmektir. Programın odak noktası evrensel olarak kabul görmüş; cesaret, adelet, sadakat, adalet, saygı, umut, dürsütlük ve sevgi olmak üzere toplam yedi değerdir. Program çocukların bu evrensel yedi değeri anlamasına, içselleştirmesine ve değerlere bağlı davranmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır.

Program her bir sınıf seviyesi, her bir karakter niteliği için iki kitap olacak şekilde toplam on dört kitaptan oluşmakta olan bir set içermektedir. Dersler her öğrencinin hakkında bir şeyler söyleyebileceği kavramın tanıtımı ile başlamaktadır. Bu kavramı görselleştiren bir hikaye, kavramın açıklanması ve uygulanmasında yardımcı olacak bir tartışma sorusu veya öğretmenin kavramın güçlendirilmesi için oluşturacağı bir etkinlik olabilir. Bunu takiben öğrenciler kavram hakkında kendi görüşlerini yazabilir ve son bir etkinlik olarak bir tartışma ya da etkinliğe aile davet edilebilir.

Programın değerlendirilmesi sonucu olarak çocukların ahlaki anlayışta gelişme, ahlaki duyarlılık gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, sınıf ortamında paylaşımın ve önemsemenin arttığını belirtmişlerdir (Leiming, 1997).

3.7. ZÜRAFA PROGRAMI

Birçok gencin sorun yaşama riskini en aza indirmenin onlara cesaret, ilgi ve sorumluluk öğretmek olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle programın ana hedefi çocuklara bunları öğretmektir. Program, her kültürde hikayelerin bir rehber rolü olması gözlemine dayanmakta ve buna bağlı olarak da toplumun iyiliği için kendi boyunlarını feda eden bireylerin yani zürafaların 800'ü aşkın hikayesinin bir araya getirmiştir.

Bu programa göre karakter eğitimi büyüklerin çocuklara yapmaları gereken şeyleri söylemesinden öte çocukların bir hikaye dinlemesi ve dinledikleri hikayeye göre eyleme geçmeleri olarak tanımlanmaktadır. Programın öğretim süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrenciler ya görsel olarak ya da sınıflarına katılımcı olarak gelmiş bir zürafanın hikayesini dinlemektedir. İkinci aşamada ise öğrenciler araştırma yaparak hikayesini anlatabilecekleri bir zürafa bulmaktadırlar. Son aşamada ise öğrencilerin kendisi birer zürafa olarak toplumun aksayan bir yönüne dikkat çekmekte ve bu aksayan yönü iyileştirmek için projeler ortaya koymaktadırlar (Leiming, 1997).

3.8. KARAKTER DERSLERİ

Karakter dersleri programı Amerika Birleşik Devletleri'nde anaokulundan beşinci sınıfa kadar uygulanan ve dürüstlük, saygı, sorumluluk, adalet, şefkat ve vatandaşlık olmak üzere karakter derslerini altı şart üzerine kurmuştur. Her bir şart öğrencilerin seviyelerine göre program dahilinde sunulmaktadır.

Programın öğretim sürecinde şart olarak kabul edilen her bir değer dört ders içerisinde verilmektedir. Birinci derste öğrencilere ilgili değer açıklanmakta ve bu

değerin kazanımının neden önemli olduğu açıklanmaktadır. İkinci derste ise bu karakter özelliğinin okulda uygulanır ve faydaları tartışılır. Üçüncü derste ilgili değere adanmışlık ve bu değere adanmışlığın bir kişinin hayatında ne tür faydalar sağladığı üzerine durulmaktadır. Son aşamada ise ilgili değere ait karakter özellikleri evde ve toplumda uygulanmakta ve bu özelliklerin faydası üzerinde tartışılmaktadır (Leiming, 1997).

3.9. LION-QUEST PROGRAMI

Bu program toplum üyelerini, aileleri ve eğitimcileri çocuklara önemli yaşam ve vatandaşlık becerilerini öğretmek için bir araya getirmektedir. Programın temelini günümüz çocuklarının yabancılaşma ve kötü alışkanlıklar geliştirme riski oluşturmaktadır. Sınıflarda yürütülmekte olan programa ek olarak, olumlu okul iklimi, ebeveyn arkadaş, toplumsal katılım ve eğitim ve takip desteği de program uygulayıcıları tarafından sağlanmaktadır.

İşbirlikli öğrenmenin önemli bir yer tuttuğu programın eğitim boyutu, keşif, bağlama, alıştırma ve uygulama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Sürecin ilk boyutu olan keşif aşamasında öğrencilerin önbilgileri harekete geçirilmektedir. Bu aşamayı sırasıyla öğrencilerin yeni bilgileri ile önbilgileri arasında ilişki kurduğu bağlama aşaması, yeni bilginin anlamlı bir bağlamda kullanıldı alıştırma aşaması ve son olarak da yeni bilginin yeni bir duruma uygulandığı uygulama aşaması takip etmektedir (Leiming, 1997).

3.10. DUYARLI SINIF

Duyarlı sınıf programı Kuzeydoğu Çocuk Vakfı tarafından geliştirilmiş ve sınıf yönetimini odağına alan sosyal bir programdır. Program davranışsal ve çocuk merkezli yaklaşımı merkeze almakta ve öğretmen rolünün okulun ilk altı haftasında önemli olduğunu savunmaktadır. İlk altı hafta boyunca öğretmen, öğrencilerin davranışlarını izlemekte, onlara hatırlatmalar yapmakta ve yönlendirmelerde bulunmaktadır. Bu sürecin sonunda çocuklar bu olumlu beklentileri içselleştirdiklerinde kendi sorumluluklarını alabilecekleri ve bağımsızlıklarını teşvik edici bir ortamda eğitimlerine devam etmektedirler. Bu program ortak olarak paylaşılmakta olan dürüstlük, adalet, saygı değerleri aracılığıyla işbirliği, sorumluluk, empati, özdenetim gibi sosyal becerileri geliştirmeyi ve güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu programın eğitim boyutunun ilk aşamalarında uygun öğrenci davranışlarını oluşturmak için davranışsal yaklaşıma ağırlık verilmekte fakat ilerleyen zamanlarda bu yaklaşım yerini gelişimsel önceliklere bırakmaktadır. Programın eğitim süreci; (1) çeşitli eğitim metotları ve ilgi alanlarını ortaya çıkaran sınıf düzenlemesi, (2) sosyal becerilerin uygulandığı sabah toplantıları, (3) kurallar ve mantıksal sonuçlarının üretilmesi, model alınması ve rollerinin yapılması, (4) öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendikleri seçmeli zaman, (5) yönlendirilmiş keşif ve (6) değerlendirme ve ailelere rapor olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır (Leiming, 1997).

4.SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ

2005 yılında yapılandırmacılık anlayışına göre yenilenen eğitim programlarına kadar değerler öğretim programlarında gizli kazanımlar olarak yer almaktayken, programların revize edilmesiyle birlikte açıkça belirtilmeye başlanmıştır. MEB, hızla kaybolmakta olan değerleri kazandırmayı ve korumayı amaçlamanın yanı sıra gelecekte daha huzurlu bir toplumun oluşturulabilmesi için değerler üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle ağırlıklı olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi gibi dersler başta olmak üzere değer öğretimi daha kapsamlı bir şekilde yer almıştır (Aydın, 2010).

Tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürleri ve yaşam hikâyelerini anlatması yönüyle iyi değerlerin verilmesi bakımından sosyal bilgiler dersi, aslında bir değer eğitimi dersidir. Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli olması da değer öğretimi bakımından bir zenginlik sayılabilir (Kan, 2010). Sosyal Bilgiler öğrencilere toplumsal yaşamın bilgi, beceri, tutum ve değerlerini kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak değerler eğitiminde önemli görev ve roller üstlenmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminin demokratik vatandaşlık anlayışını benimsemiş bireylerde farklılıklara saygı, adalet, eşitlik, sorumluluk ve işbirliği gibi değerleri geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. (Öztürk, 2009). Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler eğitiminin amaçları arasında geleneksel değerlerin olumlu yönlerini korumakla birlikte çağdaş ve evrensel değerleri kabul etmeye açık yeni nesiller yetiştirmek gelmektedir (Safran, 2008).

Sosyal bilgiler öğretim programının amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 2018):

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 inkılâplarının, 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 öğe 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 meşleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
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 üretmede 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 amaçlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir bu nedenle yeni Sosyal Bilgiler programının amacı, bireyin deneyimlerinden yola çıkarak, bireyin etkin katılımını, sorunlara kalıcı çözümler bulmasını, doğru kararlar vermesini sağlamaktır. Önceki programlar daha çok bilgiyi aktarmaya yönelikken yeni program bilginin verilmesiyle birlikte, beceri ve değerlerin kazandırılmasını da hedefler (Yel ve Aladağ, 2009).

Sosyal Bilgiler programında önemli bir yere sahip olan değerler, değer öğretimi programının da üzerinde önemle durduğu bir konudur. Sosyal Bilgiler programında değer, toplumun birlik ve beraberliğini sağlamak ve sürdürmek için, toplumun geneli tarafından kabul görmüş ortak inanç, düşünce ve ahlaki ilkeler olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programında (1) Adalet, (2) Aile Birliğine Önem Verme, (3) Bağımsızlık, (4) Barış, (5) Bilimsellik, (6) Çalışkanlık, (7) Dayanışma, (8) Duyarlılık, (9) Dürüstlük, (10) Estetik, (11) Eşitlik, (12) Özgürlük, (13) Saygı, (14) Sevgi, (15) Sorumluluk, (16) Tasarruf, (17) Vatanseverlik, (18) Yardımseverlik olmak üzere toplam 18 değer yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve ilgili alt değerler ayrıca sınıf düzeyine göre konulara dağıtılmıştır. Tablo 7.'de 4. Sınıf Öğretim programında yer alan üniteler ve ünitelerde doğrudan verilmesi öngörülen değerler verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üniteleri ve İlgili Değerler

Ünite	Doğrudan Verilecek Değer
Birey ve Toplum	Saygı ve Sorumluluk
Kültür ve Miras	Kültürel Mirasa Duyarlılık ve Vatanseverlik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal Çevreye Duyarlılık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik ve Doğal Çevreye Duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sorumluluk ve Tasarruf
Etkin Vatandaşlık	Sorumluluk ve Bağımsızlık
Küresel Bağlantılar	Kültürel Mirasa Duyarlılık ve Saygı

Bir toplumda, ilk ve ortaokullarda bulunan öğrencilerin programda yer alan değerleri içselleştirerek kazanması o toplumun geleceği açısından önemlidir (Topkaya, 2011). Bu nedenle öğrencilerin değerleri içselleştirebilmesi için dijital hikaye yöntemi yoluyla öğrencilere değerlere kendi anlamlarını yükleme ve değerleri oluşturma fırsatı verilecek ve öğrencilerin sürece etkin katılımı sağlanacaktır.

5. YIRMİ BİRİNCİ YÜZYIL BECERİLERİ

Bireylerin sahip olması gerekli beceriler çağa göre değişiklik göstermektedir. Bu değişikliğe neden olan itici güç olarak ise çağın benimsemiş olduğu paradigmlar gösterilebilir. Eğitim alanında davranışçılık kuramının baskın olduğu yıllarda beceri, davranış sergileyebilme olarak tanımlanırken, bilişsel kuramların baskın olduğu dönemlerde zihinsel süreçler olarak ve en son yapılandırmacılık anlayışının baskın olduğu çağımızda ise zihinsel işleme ve oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Dünya tarihinde toplumsal gelişim ve değişimler, insanoğlunu tarım toplumundan başlayarak bilgi toplumuna ulaştıran bir süreçten geçirmiştir. Bu süreç içerisinde de bireylerin sahip olması gereken beceriler ve bireylerin sahip olduğu özellikler de değişmiştir ve hayatımıza 21. yy. becerileri girmiştir. Bu kavram ile gelecekteki dünyaya çocuklarımızı hazırlarken hangi beceriler ile donatılması ve bu çağda yaşayan bireylerin hangi becerilerini geliştirmesi gerektiğinin tanımı yapılmaya çalışılmaktadır (Sing, 1991). Sabit bir içeriği olmayan bu beceriler günün koşullarına göre değişim göstermekle birlikte farklı kurum ve kuruluşlar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Söz konusu beceriler çoğu ABD, Avrupa ve Kanada kaynaklı olan farklı kurum ve kuruluş tarafından kendi eğitim sistemleri için

değerlendirilmiş evrensel nitelikte olan istihdam becerileri, temel yeterlilikler, derin öğrenme becerileri, hayatta kalma becerileri, gerekli beceriler olarak tanımlanmaktadır (Ekici, vd., 2017).

21. yüzyıl becerileri, ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), P21 (Partnership for 21st Century Learning), OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), EU (European Union) gibi farklı kurum ve kuruluşlar tarafından farklı olarak sınıflandırılmıştır (Voogt & Roblin, 2010). Bu sınıflamalar Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. 21.yy. Becerilerinin Sınıflandırılması

P21	NCREL	ATCS
Öğrenme ve yenilikçi beceriler 1.Eleştirel düşünme ve problem çözme; 2.Yaratıcılık ve yeniliçilik 3.İletişim ve işbirliği	Yaratıcı düşünme 1.Uyum, yönetim ve özyönetim 2.Merak, yaratıcılık ve risk alma 3.Üst düzey düşünme ve mantık	Düşünme Tarzları 1.Yaratıcılık ve yenilik 2.Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme 3.Öğrenme sorumluluğu, üstbilis
	Etkili İletişim 1.Takım çalışması, işbirliği ve iletişim 2.Bireysel, sosyal ve toplumsal sorumluluk 3.Karşılıklı iletişim	Çalışma tarzı 1.İletişim 2.İşbirliği (takım çalışması)
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri 1.Bilgi okuryazarlığı 2.Medya okuryazarlığı 3.Teknoloji okuryazarlığı	Dijital Çağ okuryazarlığı 1.Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı 2.Görsel ve bilgi okuryazarlığı 3.Çokkültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık	Çalışma araç-gereçleri 1.Bilgi okuryazarlığı 2.Bilgi, iletişim, teknoloji (BIT) okuryazarlığı
Yaşam ve kariyer becerileri 1.Esneklik ve uyum 2. Girişimcilik ve özyönetim 3.Sosyal ve kültürlerarası beceriler 4.Üretim ve Hesap verebilirlik 5. Liderlik ve sorumluluk	Yüksek Üretim 1.Öncelikleri belirleme, planlama ve sonuçları yönetme 2.Gerecek araç-gereçleri etkili kullanma 3.İlgili ve yüksek kaliteli ürünler üretme	Dünyada Yaşam 1.Vatandaşlık-yerel ve küresel 2.Yaşam ve kariyer 3.Bireysel ve toplumsal sorumluluk (kültürel farkındalık ve yeterlilik dahil)

Tablo 8 (Devam). 21.yy. Becerilerinin Sınıflandırılması

NETS/ISTE	EU	OECD
Yaratıcılık ve Yenilikçilik 1.Yaratıcı düşünme, bilgiyi yapılandırma ve teknoloji kullanımı ile süreç ve ürün ortaya koyma	Öğrenmeyi öğrenme	Heterojen gruplarla etkileşim 1.Diğerleriyle iyi ilişkiler kurma 2.İşbirliği içinde takım halinde çalışma 3.Karmaşık olayları yönetim ve çözme
Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme		
İletişim ve İşbirliği 1.Öğrenciler, işbirliği içerisinde çalışabilmek ve iletişim içerisinde bulunmak için dijital medya ve ortamları kullanır.	İletişim 1.Anadilde iletişim 2.Yabancı dilde iletişim	Teknolojik araçların etkili kullanımı 1.Dil, sembol ve metinlerin interaktif olarak kullanımı 2.Bilginin etkili kullanımı 3.Teknolojinin etkili kullanımı
Teknolojik Uygulamalar ve Kavramlar 1.Teknolojinin anlamını, sistemlerini ve uygulamalarını kavrama	Dijital yeterlik	Özerklik 1.Büyük resimde rol almak 2.Yaşam planları ve bireysel projeler oluşturmak ve yönetmek 3.Hakları, ihtiyaçları ve çıkarları savunmak ve iddia etmek
Araştırma ve Bilgi Akıcılığı 1.Bilgiyi elde etmek, bilgiyi kullanmak ve değerlendirmek için dijital araç uygulamalarını kullanma		
Dijital Vatandaşlık 1.Kültürel ve sosyal konuları teknoloji aracılığı ile anlamak	Kültürel farkındalık 1.Sosyal ve vatandaşlık yeterliliği 2. Girişimci duyarlılığı	

21. yüzyıl becerileri bu sınıflamaya ek olarak, bilişsel beceriler (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, vb.), kişilerarası beceriler (iletişim becerileri, sosyal beceriler, ekip çalışması, kültürel duyarlık, vb.), ve içsel/intrapersonel beceriler (özyönetim, özdüzenleme, yaşam boyu öğrenme vb.) olarak da sınıflandırılmaktadır (Soland, vd., 2013; Kylonen, 2012; Binkley, vd., 2010).

21. yy. becerileri çerçevesinde 2015 yılında Bakanlar Kurulu kararı ile Türkiye Yeterlikler Çerçevesinin Uygulamasına İlişkin Usul ve Esaslara İlişkin Yönetmeliğin yayınlanması ile birlikte eğitim programlarında tanımlanan temel beceriler ve yetkinlikler de bu yeterlikler ile uyumlu hale gelmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler ve beceriler Türkiye Yeterlilikler çerçevesinde belirlenmiştir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler programı incelendiğinde programın öğrencilere kazandırmayı amaçladığı toplam 27 beceri bulunmaktadır (MEB, 2017). Bu beceriler şu şekildedir: 1) Araştırma, 2) Çevre Okuryazarlığı, 3) Değişim ve sürekliliği algılama, 4) Dijital okuryazarlık, 5) Eleştirel düşünme, 6) Empati, 7) Finansal okuryazarlık, 8) Girişimcilik,

9) Gözlem, 10) Hatıra okuryazarlığı, 11) Hukuk okuryazarlığı, 12) İletişim, 13) İşbirliği, 14) Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, 15) Kanıt bulma, 16) Karar verme, 17) Konum analizi, 18) Medya okuryazarlığı, 19) Mekanı algılama, 20) Öz denetim, 21) Politik okuryazarlık, 22) Problem Çözme, 23) Sosyal katılım, 24) Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, 25) Türkçeyi doğru, düzgün ve etkin kullanma, 26) Yenilikçi düşünme ve 27) Zaman ve kronolojiyi algılama.

Araştırmada değer ve beceri gelişimi üzerinde etkililiği araştırılacak olan dijital hikayelerin, öğrencilerin dijital okuryazarlık, küresel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlık düzeylerinin gelişiminde etkili bir araç olduğu belirtilmektedir (Brown, vd., 2005).

5.1. DİJİTAL OKURYAZARLIK

Okuryazarlık tanımı toplumların içerisinde bulunduğu şartlara göre değişimler göstermiştir. Okuryazarlık kelimesinin anlamı ‘okuma ve yazma becerisi’ olarak tanımlanmaktayken günümüzde ‘sunulan bilgileri anlama becerisine’ gelmektedir (Lanham, 1995). Dijital teknolojiye sürekli ve hızlı artış doğrultusunda, dijital ortamlarda problem çözebilmek, bir görevi yerine getirebilmek için birey teknik, bilişsel ve sosyolojik becerileri kullanmaya gereksinim duymaktadır. Bu nedenle dijital dünyamızla ilgili birçok dijital okuryazarlık türü ileri sürülmüş ve okuryazarlık dijital gelişimlerle birlikte değişime uğramışlardır.

İleri sürülen bu okuryazarlıklardan ilki 1960’larda oraya çıkan ve günümüzde hala devam etmekte olan ve Uzmanlık Dönemi, Uygulama Dönemi ve Yansıtma Dönemi olarak üç evrimsel dönem geçirmiş ve bilgisayar ve uygulama yazılımlarının pratik amaçlar için nasıl kullanılacağına anlaşılmaması (Martin, 2006) olarak tanımlanan bilgisayar okuryazarlığıdır (Martin, 2003). Bu üç evreden ilki olan uzmanlık döneminde bilgisayar okuryazarlığı bilgisayar kullanabilme becerisini karşılarken, uygulama döneminde bilgisayarın eğitim, ticaret ve eğlence gibi çeşitli alanlara uygulanabilmesi becerisini, yansıtma döneminde ise farklı alanlarda çeşitli beceriler ve bilgi teknolojisi kullanabilme becerisini karşılamıştır. Bu dönemde Bilgi İşlem Teknolojileri okuryazarlığı olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu okuryazarlık düzeyi ise (The US. Educational Testing Service, 2002) beş beceriden oluşmaktadır:

- Erişim: Bilgiye erişim yollarının bilinmesi
- Yönetme: Var olan bir sınıflama şemasının kullanılması

- Birleştirme: Ulaşılan bilginin özetlenmesi, kıyaslanması, yorumlanması ve sunulması
- Değerlendirme: Ulaşılan bilginin yeterliği, kullanışlılığı, alakası ve kalitesi hakkında yargılarda bulunma
- Oluşturma: Ulaşılan bilginin değerlendirilerek yeni bilginin oluşturulması

Teknolojisinin süregelen bir olgu olduğundan ilgili okuryazarlıklarda süregelen olmuştur. Bilgisayar okuryazarlığında yaşanan değişimlerle birlikte 1970’lerde teknolojinin doğaya ve insana zarar verebileceği korkusu ve teknoloji alanında daha farkında olan toplumların ABD ve İngiltere’de iş gücünü tehlikeye atabileceği korkusu ile öğrenme, üretkenlik ve performansı geliştirmek için bilgisayarları ve diğer teknolojileri kullanacak bilgisayar becerileri (ABD Eğitim Bakanlığı, 1996) olarak tanımlanan Teknoloji Okuryazarlığı kavramını gündeme getirmiştir. (Waks, 2006). Teknoloji okuryazarlığı kavramı ise (ITEA, 1996) ‘teknolojik sistemlerin nasıl çalıştığını kavrayarak teknolojiden faydalanabilme, tüm teknolojik aktivitelerin uygunluğunu ve yeterliliğini sağlayarak teknolojiyi yönetebilme ve bilginin sentezlenmesinde teknolojiden faydalanabilme becerisi’ olarak tanımlanmıştır.

1980’lerde ise yeni gelişimler ve ihtiyaçlarla birlikte Bilgi Okuryazarlığı gündeme gelmiştir. Bilgi okuryazarlığı ise, bir kişinin bilgi kaygıları ve ihtiyaçları hakkındaki bilgileri ve eldeki sorunları veya sorunları ele almak için bilgileri tanımlama, bulma, değerlendirme, düzenleme ve etkin bir şekilde oluşturma, kullanma ve iletilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilgi okuryazarı bir birey; ihtiyaç duyduğu bilgiyi belirleyebilir ve etkili bir şekilde erişebilir, eriştiği bilgiyi ve bilginin kaynağını değerlendirebilir, bir amacı tamamlayabilmek için bilgiyi etik kurallara sadık bir şekilde kullanabilir (ACRL, 2000). Bilgi okuryazarlığı ayrıca, kaynakları bulmak, materyali analiz etmek ve sentezlemek, kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek, etik ve yasal yollardan yararlanarak alıntı yapmak, konulara odaklanmak ve araştırma sorularını doğru, etkili ve verimli bir şekilde oluşturmak olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, 2008).

Dijital alanla ilgili olarak ortaya atılan bir diğer okuryazarlık ise basılı ve yazılı olmayan mesajlar da dahil olmak üzere çeşitli biçimlerde bilgiye erişme, analiz etme, değerlendirme ve iletişim kurma becerisini de içerisine alan bir dizi iletişim yetkinliği olarak tanımlanan Medya Okuryazarlığıdır (Alliance for a Media Literate America, 2010).

Teknolojik gelişimlerin getirileri ile ortaya çıkan ve dijital dünya ile ilgili olan bir diğer okuryazarlık türü ise Görsel Okuryazarlıktır. Görsel okuryazarlık; resim veya grafik olarak sunulan bilgilerin okunması, yorumlanması ve anlaşılması becerisi; her türlü bilginin iletilmesinde yardımcı olan resimlere, grafiklere dönüştürebilme becerisi ve insanların çevrede karşılaştıkları doğal veya inşa edilmiş görünür eylemleri, nesneleri ve/veya sembolleri ayırt etmelerine ve yorumlamalarına izin veren bir grup yetkinlik olarak tanımlanmaktadır (Stokes, 2002).

Dijital okuryazarlıklarla ilgisi olan bir diğer okuryazarlık türü ise İletişim Okuryazarlığıdır. İletişim Okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler etkili bir şekilde iletişim kurabilmeli ve yayıncılık teknolojilerini (kelime işlemci, veritabanı, elektronik tablo, çizim araçları, vs.), internet'i ve diğer elektronik ve telekomünikasyon araçlarını kullanarak gruplar halinde işbirliği yapabilmelidir (Winnepeg School Division, 2010).

Calvani, Cartelli, Fini ve Ranieri (2008)' e göre ise dijital okuryazarlık kavramı şemsiye bir kavram olarak kullanılmakta ve bu okuryazarlık altında alt okuryazarlıklar olarak adlandırabileceğimiz bazı diğer okuryazarlıklar da bulunmaktadır.

Dijital dünya ile ilgili olarak kullanılan tüm bu okuryazarlıkların yerine şemsiye bir kavram olarak Dijital Okuryazarlık kavramı kullanılmıştır (Calvani, vd, 2008). Tüm alt okuryazarlıkların gerektirdiği beceriler okuryazarlık tanımını daha da farklı bir boyuta taşımış ve bu becerilerin kullanımı 'Dijital Okuryazarlık' olarak tanımlanmaya başlamıştır (Gilster, 1997; Inoue, vd., 1997; Pool, 1997).

Dijital okuryazarlık ilk olarak Gilster (1997) tarafından kullanılmıştır ve dijital okuryazarlık kavramı tanımlanırken dijital okuryazar olan bir bireyin sahip olması gereken beceri, yeterlik ve tutumların bir listesini yapmamış sadece basit bir şekilde dijital okuryazarlığı bilgisayarda bilgi sunabilmek için çeşitli kaynaklardan çeşitli bilgileri anlama ve uygulama becerisi olarak tanımlanmıştır. Gilster, dijital okuryazarlık tanımını yaparken dijital okuryazar bir bireyin sahip olması gereken beceri, yeterlilik ve tutumların bir listesini yapmamıştır. Aynı adı taşıyan eserinde dijital okuryazarlık kavramını Dijital okuryazarlık kavramı literatüre ilk girdiğinde sadece bilgisayar becerisi ile kısıtlı kalmış bu nedenle de bilgisayar yazılımları ve donanımlarının tanınması ve kullanılması olarak kısıtlı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu tanım Martin (2006) tarafından dijital bilgi kaynaklarına erişmek, yönetmek, entegre etmek, analiz etmek ve sentezlemek için dijital araçların kullanımının bireysel olarak

gerçekleştirilmesi ve bireylerin bu süreçte karşı olan tutumu ve kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Dijital okuryazarlık tanımı en son ve en geniş anlamı ile Royal Society (2012) tarafından; ‘bilgisayarı güvenli ve etkili bir şekilde kullanabilme, ofis programları gibi yazılımları kullanabilme, video, görüntü ve ses oluşturabilme ve düzenleyebilme, web browser ve internet arama motorlarını kullanabilme gibi beceriler olarak tanımlanmıştır. Glistler’ in dijital okuryazarlık eserinin hiçbir bölümünde dijital okuryazarlıkla ilişki kurduğu bir beceri yeterlik veya tutum olmamakla birlikte, Bawden (2001) bu beceri, yeterlik ve tutumların kısaca şunlar olabileceğini belirtmiştir:

- Çeşitli kaynaklardan güvenilir bilgi elde edebilme,
- İnternet kaynaklarının geçerliliği ve eksiksizliği konusunda bilgi sahibi olma,
- İnternette elde edilen bilgiler hakkında bilinçli yargılarda bulunabilmek için eleştirel düşünce becerisi,
- Sıralı olmayan dinamik kaynakların okunabilmesi ve anlaşılabilmesi,
- İnternet ile birlikte geleneksel araç gereçlerin de bağlantılı olarak kullanılabilmesi,
- İhtiyaç durumunda yardım ve tavsiye amaçlı internette var olan insan ağının farkındalığı,
- Bilgiye rahat bir şekilde erişebilme, paylaşabilme becerisi.

Bazı yazarların “yeni okuryazarlık” olduğunu iddia ettiği bu okuryazarlık türü, çevrimiçi sosyal ağların özellikleri, mobil cihazları kullanma bilgisi ve yeni teknolojik uygulamalar ile ortaya çıkan yeni bir kavramdır (Lankshear & Knobel, 2008; Coiro, vd., 2008). Dijital dünyamızın her alanının henüz keşfedilmemiş olmasının yanı sıra her geçen gün giderek artmakta olan yeniliklerden dolayı okuryazar kavramının tam olarak ne olduğunun açıklanması gerekmektedir. Günümüz standartlarında okuryazar olarak tanımlanan biri 21. Yüzyıl gereksinimlerinde bu sıfatla tanımlanamayabilir. (Alcock, vd., 2014). Okuryazarlık kavramı da her kavramda olduğu gibi çağın gereksinimlerine göre şekillenmekte ve anlam bulmaktadır.

Dijital okuryazarlık kavramı günümüzde, sadece bilgisayar yazılım ve donanımı kullanmanın ötesinde dijital tüm cihazların sosyal bir bağlam içerisinde kullanılma becerisi olarak tanımlanmaya başlamıştır (Bawden, 2002). Dijital okuryazarlık, dijital cihazların kullanımında beceri sahibi olmanın ötesinde bu tür cihazların iletişim, sosyal ağ, eğitim, araştırma, işletme ve yatırım gibi birçok alanda etkin bir biçimde kullanma

becerisini de gerektirmektedir (Chisholm, 2006). Bu nedenle, dijital okuryazarlık dijital cihazları etkili ve yeterli bir biçimde kullanarak bilgiye erişmek ve erişilen bilgiyi kişinin yararına kullanma becerisi olarak tanımlanabilir. Dijital okuryazarlık, bilgisayarların ve diğer teknolojik gelişimlerin öğrencilerin öğrenme ve verimliliklerini nasıl geliştirdiği ve bu teknolojilerin kullanımının sosyal ve kültürel boyutu üzerinde durmaktadır (Selfe, 1999). Bu nedenle günümüzde bilgisayarların işlevleri sadece bilgi aramak ve bilgi depolamakla sınırlı kalmamakta bu işlemlerin yapımı esnasında sosyal ve kültürel boyuta da odaklanmaktadır.

İçerisinde bulunduğumuz bu dijital çağda, dijital okuryazarlık ve medya araç gereçleri çok hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu araç gereçlerin sürekli gelişim ve değişim göstermesinden dolayı, kullanımları için gerekli olan becerilerin tanımını yapmak oldukça zordur (Visser, 2013). Aynı zamanda, bireylerin kullandığı araç gereçlerin birbirinden farklı olması ve ihtiyaçlarının onları belli bir araç gereci kullanmada uzmanlaştırmasından dolayı dijital okuryazarlık ‘bilgi işlem teknoloji okuryazarlığı’, ‘bilgi teknolojileri okuryazarlığı’, ‘medya okuryazarlığı’ internet okuryazarlığı’, ‘multimedya okuryazarlığı’ ve ‘yeni okuryazarlık’ gibi farklı isimlerle adlandırılmıştır (Ng, 2012).

Dijital okuryazar bir birey, iletişim araç gereçleri ve medyanın kullanımını gerektiren medya okur yazarlığı; online bilginin araştırılması, değerlendirilmesi ve kullanımı becerilerini gerektiren bilgi okuryazarlığı ve internetin güvenli ve doğru kullanımı becerisini içeren dijital vatandaşlık özelliklerini de kapsamaktadır (ABD Eğitim Bakanlığı, 2010). Dijital okuryazarlık sadece teknolojik araç gereçlerinin etkili bir şekilde kullanılması değil aynı zamanda bireyin kendi ihtiyaç ve becerilerinin farkında olmasını gerektirmektedir (Jones & Hafner, 2012). Dijital okuryazarlık, “okuryazarlıklar” olarak bilinen, birbirine bağlı ve bütünleşik bilgi ağı için şemsiye bir kavram olarak belirlenmiştir. Bu “okuryazarlıklar” ise dijital ağ ekosisteminde kullanılan becerileri, bilgileri, ilkeleri ve yaratıcı üretimi içermektedir (Calvani, vd., 2008). Paul Gee (2012) dijital okuryazarlık için ‘dijital araç gereçlerle ilgili özel ve teknik dilin kullanılması becerisi’ ifadesini, Turculet ve Tulbure (2015) ise ‘dijital ortamlarda sunulan çoklu formatlaraki geniş çaplı kaynaktan yer alan bilgilerin anlaşılması ve kullanılması becerisi’ ifadesini kullanmıştır.

Dijital okuryazarlık kavramının bu denli farklı alanlarla ilişkilendirilmesine karşı Jones ve Hafner (2012), sosyal problemlerin çözümünde bireyler arası iletişim ve

medya araç gereç kullanımı becerilerine odaklanarak dijital okuryazarlığı dijital medya üzerinde düşünme, ilişki kurma ve iletişim olarak tanımlamıştır. Chase ve Laufenberg (2011) ise dijital okuryazarlığın ayrı bir kavram olarak ele alınmasından öte standart okuryazarlık alanlarının bir türü olarak düşünülmesini savunmuştur.

Dijital okuryazarlık ile ilgili olan diğer okuryazarlık alanlarını Eshet-Alkalai (2004) şu şekilde sıralamaktadır:

- Fotogörsel Okuryazarlık: Fotogörsel okuryazarlık, kişinin görsel olarak temsil edilen talimatları ve mesajları anlamasına yardımcı olan bir yetenektir.
- Üretme Okuryazarlığı: Yeni veya mevcut kaynaklarda (resimler, metin, video, ses, vs.) sunulan bilginin dijital araçları kullanılması yoluyla düzenlenerek, yeni bir esere dönüştürülme becerisi
- Gruplama Okuryazarlığı: Hiper ortamlarda sistemsal düşünebilme ve kavram haritaları oluşturabilme yeteneği ile elde edilen bilgiler arasında bağlantı kurabilme yeteneği.
- Bilgi Okuryazarlığı: İnternet ortamında ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulma ve bilgiyi değerlendirerek amacı doğrultusunda kullanma becerisi.
- Sosyo-duygusal Okuryazarlık: Dijital ortamlarda sosyal ve duygusal iletişim becerisi.

Byrne (2009) ve Hilding-Hamann (2009) dijital okuryazarlığın (1) araçsal, (2) Bilgi, (3) strateji ve (4) multimodel olmak üzere dört temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bileşenler:

- Araçsal: yazılım ve donanım kullanım bilgisi
- Bilgi: dijital yazılım ve donanımların kullanımı ile doğru bilginin bulunması
- Strateji: bulunan bilginin bir amaç doğrultusunda kullanımı
- Multimodel: multimodel yoluyla bilginin anlamlandırılması

Dijital okuryazarlık kavramı hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde, dijital okuryazarlığın, dijital ortamlarda bireylerin etkin bir şekilde faaliyet gösterebilmesi için sahip olması gerektiği dijital beceriler olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık becerisinde yeterli bireylerin sahip olduğu beceriler hakkında birden fazla sınıflama mevcuttur.

Dijital okuryazarlık altında var olan dijital beceriler Eshet ve Alkalai (2004) tarafından görsel beceri, yeniden üretim becerisi, gruplama becerisi, bilgi becerisi, sosyal beceri olarak sınıflandırılmıştır. Bu beceriler ve tanımları şu şekildedir:

- 1)Görsel Beceri: Dijital ortamlarda görsel olarak sunulan bilgi, mesaj, talimat ve veriyi okuyabilme, anlayabilme ve yorumla becerisi
- 2)Yeniden Üretim Becerisi: Var olan bilgidan yeni anlam ve yorumlar oluşturabilme becerisi.
- 3)Gruplama becerisi: İnternet ortamında sunulan bilgiler arasında kendi işine yarayan bilgiyi bulabilme ve bunları birleştirerek bir bütün oluşturabilme becerisi.
- 4)Bilgi Becerisi: Erişilen bilginin değerlendirilmesi ve tanımlaması, işe yarayan bilginin seçilmesi ve yanlış bilginin elenmesi becerisi.
- 5)Sosyal Beceri: Sosyal platformlarda diğer bireylerle etkili iletişim kurma ve bilgi paylaşabilme becerisi.

Dijital okuryazar bir bireyin sahip olması gereken bu beceriler göz önünde bulundurulduğunda dijital okuryazarlık, bireyin internet ortamında işine yarayan bilgiye erişebilme, faydalı ve doğru bilgiyi ayırt edebilme, onu kendi amacı doğrultusunda kullanma ve eriştiği bilgiyi diğer bireylerle paylaşabilme yeterliğinin yanı sıra görsel olarak bilgiyi anlamlandırma becerisi olarak tanımlanabilmektedir.

Dijital okuryazar olarak yeterli bir bireyin sahip olması gereken dijital beceriler Monereo (2005) tarafından sadece internet yeterlilikleri göz önünde bulundurularak, bilgi, iletişim, işbirliği ve sosyal yaşama katılım becerisi olarak sınıflandırılmıştır. Bu beceriler ve tanımları şu şekildedir:

- 1)Bilgi Becerisi: Doğru anahtar kelimeleri kullanarak arama motorları üzerinde arama yapabilme ve bu tür motorlar üzerinde araştırma yapabilme sürecini bilme becerisi.
- 2)İletişim Becerisi: İnternet ortamında çeşitli iletişim araçlarını tanıyabilme ve bunları iletişim sürecinde etkili kullanabilme becerisi.
- 3)İşbirliği Becerisi: Dijital ortamlarda işbirliği yapabilme becerisi.
- 4)Sosyal Yaşama Katılım Becerisi: Tüm diğer becerilerin yanı sıra dijital ortamda güvenliğini sağlayabilme becerisi.

Monereo (2005)'in dijital okuryazarlık için sıraladığı beceriler incelendiğinde, dijital okuryazarlık, bireyin internette kendi dijital kimliğinin güvenliğini sağlayarak, arama yapabilme ve bilgi bulma ve paylaşma konusunda internet ortamında diğer bireylere iletişime geçebilme becerisi olarak tanımlanabilir.

Dijital okuryazarlık yeterliği altında sahip olunması gereken beceriler Area ve Pessoa (2012) tarafından da araçsal beceri, bilişsel entelektüel beceri, sosyal iletişim becerisi, aksiyolojik beceri ve duygusal beceri olarak sınıflandırılmıştır. Bu beceriler ve tanımları şu şekildedir:

- 1) Araçsal Beceri: Bilgisayar yazılım ve donanımlarının tanınması ve teknik bağlamda beceri.
- 2) Bilişsel Entelektüel Beceri: Bilgi arama, doğru bilgiyi seçme, bilgiyi analiz etme ve sentezleme becerisi.
- 3) Sosyal İletişim Becerisi: Diğer bireylere karşı olumlu davranışlar, empati ve saygı sergileyebilme, internet ortamında işbirliği kurabilme becerisinin yanı sıra farklı türde bilgilerin oluşturulabilmesi ve paylaşılabilmesi becerisi.
- 4) Aksiyolojik Beceri: Teknoloji kullanımında etik değerlerin edinimi becerisi.
- 5) Duygusal Beceri: İnternet ortamında duygularını kontrol edebilme becerisi.

Area ve Pessoa (2012) tarafından yapılan beceri sınıflandırılması incelendiğinde dijital okuryazarlığın sadece teknik ve bilgi bulma alanı ile sınırlı kalmadığı aynı zamanda etik konuların da dijital okuryazarlık altında yer aldığı internet ortamlarının bireyi mağdur etmeden kullanabilme becerilerini de gerektirdiği görülmektedir.

5.2. DİJİTAL OKURYAZARLIK SEVİYELERİ

Martin (2008), dijital okuryazarlığın beceri, kavram, yaklaşım ve tutumları içeren Dijital Yeterlik, meslek ve disiplin uygulamalarını içeren Dijital Kullanım ve yenilikçi ve yaratıcı uygulamaları içeren Dijital Dönüşüm olmak üzere üç seviyeden oluştuğunu belirtmektedir.

5.2.1. Dijital Yeterlik

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi 2006 yılında ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim matematik yeterliliği ve bilim ve teknolojiye temel yeterlikler, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve şehir yeterliği, yatırımcılık, kültürel farkındalık ve hitap olmak üzere yaşam boyu öğrenme için temel yeterlik alanlarını tanımlamıştır. Bireyin bir konuda yeterlik sahibi olabilmesi, o konu alanıyla ilgili yeterli beceri ve kapasiteye

sahip olması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda dijital yeterlik, istihdam, öğrenme, kişisel gelişim ve toplumsal katılım için bilgi işlem teknolojilerinin güvenli ve çözümsel bir şekilde kullanımını gerektirmektedir (Avrupa Parlamentosu ve Konseyi, 2006). Dijital yeterlik, insanların bilgi toplumunda ne tür becerilere ve anlayışa sahip olmaları konusunda yapılan tartışmalarda kilit bir kavram haline gelmiştir.

Dijital yeterlik son yıllarda teknoloji kullanım becerilerini tanımlamak için kullanılan şemsiye bir kavram rolü üstlenmiştir. Teknoloji kullanım becerilerini tanımlamak için şimdiye kadar BİT becerileri, teknoloji becerileri, bilgi teknolojileri becerileri, 21. yüzyıl becerileri, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve dijital beceri tanımları kullanılmıştır. Fakat dijital yeterlik bilgi teknolojilerine ait araç-gereçlerin etkili bir şekilde kullanılmasının yanı sıra bu araçların kullanılmasında gizlilik ve güvenlik konularını, etik ve yasal noktaları, iş alanlarında ve içerik kullanımında eleştirel tutumları da gerektirdiğinin üzerinde durulmaktadır (Ala-Mutka, vd., 2008). Martin (2008) ise dijital yeterlik ve göstergelerini on üç süreç altında toplamıştır. Bu süreçler Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. Dijital Yeterlik Süreçleri

Süreç	Açıklama
İfade	Çözülecek problemin, tamamlanacak görevin ve gerek duyulabilecek eylemlerin net bir şekilde ifade edilmesi.
Tanımlama	Bir görevin başarı bir şekilde tamamlanabilmesi veya bir problemin çözülebilmesi için gerekli olan dijital kaynakların tanımlanması.
Erişim	İhtiyaç duyulan dijital kaynakların belirlenmesi ve bunlara erişilmesi.
Değerlendirme	Dijital kaynakların nesnelliğini, doğruluğunu ve güvenilirliğini ve bunların problem veya görevle ilgisinin değerlendirilmesi.
Yorum	Dijital bir kaynakta bulunan anlamın anlaşılması.
Organizasyon	Dijital kaynakların sorunun çözümünü veya görevin başarılı bir şekilde başarılmasını sağlayacak şekilde düzenlemesi.
Birleştirme	Dijital kaynakların problem ya da görevle ilgili bir araya getirilmesi.
Analiz	Problemin çözümünü veya görevin başarılı bir şekilde başarılmasını sağlayacak kavramları ve modelleri kullanarak dijital kaynakların incelenmesi.
Sentez	Dijital kaynakların, sorunun çözümünü veya başarıyı sağlayacak şekilde yeni yöntemlerle birleştirilmesi.

Tablo 9 (Devam). Dijital Yeterlik Süreçleri

Süreç	Açıklama
Yaratma	Görev başarısına veya problem çözümüne katkıda bulunacak yeni bilgi nesneleri, bilgi birimleri, medya ürünleri veya diğer dijital çıktılarının oluşturulması.
İletişim	Sorunla veya görevle uğraşırken ilgili diğer kişilerle etkileşime geçilmesi.
Dağıtım	Çözümlerin veya çıktılarının ilgili kişilere sunulması.
Yansıtma	Problem çözme veya görev başarma sürecinin başarısının göz önünde bulundurulması ve dijital okuryazar bir kişi olarak kişinin kendi gelişimini yansıtması.

Dijital yeterlik alanlarına özgü beceriler, bilgi teknoloji aletlerinin kullanımı, ofis programlarının kullanımı, internet kullanımı gibi alt düzey beceri basamaklarında kalabileceği gibi internet üzerinden bilgiye erişme, erişilen bilginin sentezlenmesi ve yeni bilgiler oluşturarak internet dijital ortamlarda yayınlama gibi üst düzey becerileri de içerebilmektedir. Ayrıca dijital yeterlilik alanları ve gereksinimleri teknolojiye oluşacak gelişimler doğrultusunda değişebilmektedir.

5.2.2. Dijital Kullanım

Dijital kullanım; bireyin, grubun veya kuruluşun kendine özgü dijital kullanımlarının ortaya çıkmasına neden olacak şekilde, belirli mesleki veya etki alanı bağlamında dijital yeterliğin uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Dijital kullanım belirli bir durumun gereksinimlerine göre şekillenmektedir. Örneğin; dijital kullanım bir problemin çözümü, bir görevin tamamlanması, bir mesleki bir durumun başarılmaması gibi durumlarda dijital araç-gereçlerin kullanımını kapsamaktadır. Bu nedenle dijital kullanım alanları bireylerin sahip olmadan başarılı olamayacakları, bireysel uzmanlık alanları tarafından şekillendirilmektedir. (Martin, 2008).

Dijital kullanım, dijital okuryazarlık becerilerinin pratiğe döküldüğü alandır. Dijital kullanım esnasında birey kendi yaşantısında karşılaştığı herhangi bir sorunu ya da görevi tanımlayarak bu sorunun ya da görevin çözümü ve başarılı bir şekilde tamamlanması için dijital kaynaklardan bilgi sağlamak ve bu bilgiyi sentezleyerek çözüme yönelik bir ürün ortaya koymaktadır.

5.2.3. Dijital Dönüşüm

Dijital okuryazarlığın son seviyesi olan dijital dönüşüm geliştirilen dijital kullanımlar inovasyon ve yaratıcılığı sağladığında ve mesleki ya da bilgi alanındaki

önemli değişimleri teşvik ettiğinde elde edilir. Dijital okuryazar bireylerin çoğunluğu dijital dönüşüm düzeyine ulaşırsa da, bu seviye dijital okuryazarlık için gerekli bir durum değildir. Bir bireyin dijital okuryazar olarak tanımlanabilmesi için uygun bir seviyede aktivitelerde bulunabilmesi yani kullanım düzeyi yeterli olacaktır. (Martin, 2008).

6. DİJİTAL HİKAYE

Bilgi teknolojilerinin popülerliği ve küresel bilginin hızlı bir şekilde artışı ile birlikte, eğitim alanında çalışmakta olan çoğu araştırmacı teknoloji ile desteklenmiş eğitim öğretim faaliyetlerinin üzerinde daha çok durmaya başlamıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme performanslarının gelişiminde katkıda bulunacak çeşitli bilgisayar destekli sistemler, stratejiler ve materyaller geliştirmeye çalışmışlardır (Hsieh, vd., 2011; Hwang, 2003). Dijital hikayeler bu amaçla ortaya çıkan ve son zamanlarda eğitim alanında kullanımı popülerleşen ve klasik hikaye anlatımı ile teknolojiyi bir araya getiren bir yöntemdir.

Sözlü bir iletişim aracı olarak kullanılan hikaye anlatımı yıllar içerisinde eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı ile birlikte dijital hikaye anlatımına dönüşmüştür. Dijital hikayelerin kullanımı geçmiş yıllara dayanmakla beraber film ve belgesel yapımı gibi farklı isimlerle de adlandırılmıştır (Nixon & Comber, 2005; Burn & Parker, 2003). Dijital hikaye kavramı bireylerin kendi hikayelerini anlatmalarında yardımcı olmak için çeşitli multimedya araçların kullanımı hareketinden ortaya çıkmıştır (Davis & Weinshenker, 2012). İlk olarak 90'lı yılların başında eğitim ortamında bilgisayar ve multimedya kullanımının potansiyelini gören Dana Atchley ve Joe Lambert tarafından kullanılmaya başlayan dijital hikaye terimi (Holtzblatt & Tschakert, 2011) bazı araştırmacılar tarafından basit bir şekilde dijital cihazların kullanımı ile hikaye anlatımı olarak tanımlanmaktadır (Haigh & Hardy, 2011; Lowenthal & Dunlop, 2010). Porter (2005) ise dijital hikayeyi öğrencilerin dikkatini çekmek, onları harekete geçirmek ve bir şeyler öğretebilmek için ses, müzik, grafik, resim kullanarak kişisel hikayeler oluşturan teknik bir araç olarak tanımlamaktadır. Dijital hikayelerin tanımları farklılık gösterebilir, dijital hikaye belirli bir ana tema etrafında belirli bir bilgiyi sunmak için müzik, video, kayıt altına alınmış anlatım, metin ve dijital grafiklerin çeşitli yazılımların kullanımı ile bir araya getirilmesi yoluyla oluşturulan hikayeler olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2008). Norman (2011), dijital hikayeyi multimedya teknolojilerinin geleneksel hikaye anlatımı ile birlikte kullanımı olarak tanımlamaktadır. Curwood ve Gibbons

(2010) dijital hikaye anlatımını, hikayeyi anlatan kişilerin kendi deneyimleri ya da yaratıcı orijinal hikayeleri oluşturmak için teknolojiyi kullandıkları ve belirli bir doğrultuda gitmeyen anlatı türü olarak tanımlamaktadırlar. Green (2011) ise dijital hikayeyi, geleneksel hikaye anlatımının dönüşümsel bir biçimi olarak tanımlamakta ve geleneksel hikaye anlatımının günümüze ayak uydurmak için değiştirilmiş hali olduğuna dikkat çekmektedir. Dijital hikayeler, bireylere kendi mesajlarını ve deneyimlerini film yapımı hakkında profesyonel bir eğitim almadan dijital ortamları kullanarak sunma fırsatı tanımaktadır.

Dijital hikayeler klasik hikayelerde olduğu gibi ilk olarak metin halinde oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu hikaye metinleri daha sonra çeşitli resimler ve videolar ile birleştirilmekte ve ses ile desteklenmektedir (Miller, 2009). Lambert (2013), dijital hikayelerin etkililiğinin yüksek olabilmesi için uzunluğunun iki-üç dakika aralığında olması gerekliliğini, Hartley ve McWilliam (2009) ise dijital hikayelerin ortalama 205-300 kelime içeriğe sahip yaklaşık 15 resimden oluşması gerektiğini ve Meadows (2003) ise genellikle beş dakikadan kısa ve 500 kelime ve altı bir içeriğe sahip olması gerekliliğini belirtmektedir.

Bir uygulama alanı olarak dijital hikayeler 1993 yılında ilk olarak Amerikan Film Derneği'nde düzenlenen dijital hikaye anlatımı çalışması ile bir ivme yakalamıştır (Lambert, 2006) ve günümüzde bu akım the Center for Dijital Storytelling modelini takip etmektedir. Bu kurum, çeşitli konularda dijital hikayelerin oluşturulduğu (Davis & Weinshenker, 2012), ortak deneyimlere sahip insanların hikaye döngüsü adı verilen bir çember içerisinde fikirlerini paylaştığı ve son olarak grup içerisinde oluşturulan hikayelerin paylaşıldığı çalıştaylar düzenlemektedir (Lambert, 2006). The Center for Digital Storytelling (2018), mükemmel bir dijital hikayenin, (1) bireysel olduğunu, (2) başlangıç noktasının metin olduğunu, (3) kısa ve öz olduğunu, (4) erişimi kolay materyallerin kullanıldığını, (5) evrensel hikaye unsurlarından faydalandığını ve (6) çeşitli seviyelerde işbirliği gerektirdiğini belirtmekte ve dijital hikayelerde bu mükemmellik seviyesinin yakalanabilmesi için öğrencilerin dijital hikayeleme sürecini takip ederek çalışmalarını gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Dijital hikaye, bireylerin kendini hitap etmesi için kullanılabilecek ve biricik eserler ortaya koymalarında onlara yardımcı olacak eşsiz bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanoğlu ilkçağlardan itibaren deneyimlerini çizdiği resimlerle görsel olarak, anlattığı öykülerle sözlü olarak ve yazdığı metinlerle yazılı olarak anlatma

eğiliminde olmuştur. Dijital hikaye ise tarih boyunca kullanıla gelen bu formların bir araya gelmesini kapsamaktadır. Hartley ve McWilliam (2009), dijital öykülerin sağladığı yararları şu şekilde sıralamaktadır:

- Dijital hikaye anlatımı bir biçim olarak doğrudan bir duyguyu açıklamanın duygusal yükünü, bir belgeselin gerçekliğini ve biçimin basit şıklığını bir araya getiren şiirsel bir yapıya sahiptir.
- Dijital uygulamalar, internet sitelerinde dijital yayın yapmaya yönelik yeni anlatı araç-gereçleri ile bireylerin eğitimini birleştirmektedir.
- Dijital hikaye bir akım olarak, uzman, tüketici ve kullanıcı odaklı yaratıcılığın ilk roijinal birleşimini temsil etmektedir.
- Dijital hikaye yeni medya ekolojisi için oluşturulmuş ayrıntılı bir metin sistemi olarak, üretici ve tüketici ilişkisini gözden geçirmekte, profesyonel ve amatör üretim arasındaki geleneksel ayrıma karşı çıkmaktadır. Dijital hikaye anlatımı aynı zamanda içerik aktarımına, hikaye anlatım formatlarına, katılım ve dijital okuryazarlığa katkı sağlamaktadır.

Bugünkü adıyla dijital hikayelerin kullanımı 1993 yılında Atchley ile başlamış ve bu akımın yaygınlaşması ve daha fazla kişiye ulaşması için dünya üzerinde neredeyse her kıtada bu uygulamaya yönelik çalışmalar yapan programlar kurulmuştur. Dijital hikaye uygulamasına yönelik kurulan bu programlar ve kurulduğu yerleri ile tarihleri Tablo 10.'da verilmiştir (Hartley & McWilliam, 2009).

Tablo 10. Dijital Hikaye Programları ve Kuruluş Bilgileri

Kuruluş Tarihi	1994	2001	2002	2003	2005	2006
Program Adı	Center for dijital storytelling	Capture Wales, BBC	Ausralian Centre for the Moving Images	Kids for Kids	Mean as Partners, Engender Health	Million-Youth-Life-Stories, Museu da Pessoa and Aracati
Ülke	ABD	Galler	Avustralya	İsrail	Güney Afrika	Brezilya

6.1. DİJİTAL HİKAYELERİN TEMEL ÖĞELERİ

Bir hikayenin temel amacı bir fikri karşı tarafa olabildiğince anlaşılabilir bir şekilde sunmaktır. Dijital hikayelerde de fikrin karşı tarafa açık bir şekilde iletilmesi ve ortaya kaliteli bir ürün konabilmesi için bazı temel öğeleri içermesi gerekmektedir. Lambert (2006) dijital hikayelerin sahip olması gereken yedi temel birleşeni; (1) Bakış açısı, (2) Etkileyici bir soru, (3) Duygusal içerik, (4) Seslendirme, (5) Müzik, (6)

Ekonomi, (7) Hız olarak belirtmektedir. Lambert (2010) bir diğer çalışmasında bu birleşenleri ise, (1) İçgörüyü sahip olma, (2) Duygulara sahip olma, (3) Anı bulma, (4) Hikayeyi görme, (5) Hikayeyi duyma, (6) Hikayeyi birleştirme ve (7) Hikayeyi paylaşma olarak adlandırılmıştır. İyi bir dijital hikayenin tüm bu öğeleri etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Bakış Açısı: Tüm hikayeler bir amaç için anlatılmaktadır. Bu amaç ise hikayedeki ana kahramanın ele aldığı bir problem, ihtiyaç ve istek olabilir. Bu aşamada ‘Bu hikaye neden anlatılacak?’, ‘Kime anlatılacak?’ gibi sorular yöneltilmelidir (Lambert, 2006). Hikayenin bakış açısını yani ana fikri ortaya koymak için yöneltilen bu sorular sadece anahtar kelimelere cevaplandırılmamalı, hikayede yaşanan anlatıcının gerçekte neye değineceği ortaya konmalıdır (Lambert, 2010).

Etkileyici Bir Soru: Hikaye izleyicilerini hikayeye çeken unsurdur. Etkileyici soru hikayenin yapısal olarak kurulumunu temsil etmekte ve başlangıçtan sona kadar izleyici kitleyi hikayeye çekmektedir. Dijital hikayelerde yer alan etkileyici soru cinayet filmlerindeki ‘Katil kim?’, romanlardaki ‘Kız sevdiğine kavuşabilecek mi?’ gibi bir sorudur ve bu soru cevaplandığında hikaye bitmektedir (Lambert, 2006). Bu şekilde izleyici ve hikaye arasında bir bağ kurulmuş olur ve izleyici başından sonuna kadar bu sorunun cevabını merak eder.

Duygusal İçerik: Hikayeyi dinleyenleri, hikaye ile bütünleştiren, hikayede kendilerinden bir parça bulmalarını sağlayan ve hikayenin duygusal boyutunu ön plana çıkaran boyuttur. Bu da, zor zamanları nasıl aştığımızı ve hala ne arzuladığımızı tanımlayarak başarılmaktadır. Bu da duygusal bir materyale samimi bir yaklaşımla elde edilebilir. Ölüm, kayıp, aşk, yalnızlık, reddedilme, güven, kırılabilirlik gibi temel duygularla doğrudan ilişkili hikayeler izleyiciyi kendine daha kolay çekmekte ve onlar üzerinde bir iz bırakabilmektedir (Lambert, 2006).

Seslendirme: Hikayeleri oluşturan kişilerin, kendi senaryolarını kendi sesleri ile seslendirmeleri ve bu seslendirmeyi görsellerle eşleştirme olarak tanımlanabilir. Bu süreç, hikayenin en can alıcı noktasıdır ve hikayeyi seslendiren kişi kendi sesiyle hikayeye duygusunu da aktarmaktadır. Seslendirme sürecinde seslendirmeyi yapan kişiler duyguları kendi sesleriyle vermekten çekinmemelidir (Lambert, 2006).

Müzik: Dijital hikayelerde kullanılacak olan müzik hikayeyi tamamlamakta ve izleyiciye dijital hikayenin duygusunu aktarmada yardımcı olmaktadır. Müzik görsel

bilgileri algılayış tarzımızı da etkilemektedir. Dijital hikayeler üzerinden kazanç elde edilecekse kişi telif haklarına dikkat etmeli böylesi bir durumla karşılaşmamak için kendi müziğini kendi oluşturma yoluna da başvurmalıdır (Lambert, 2006).

Ekonomi: Ekonomi unsurun asıl amacı ardışık bütünlüktür. Bir hikaye anlatımında en büyük sorunlardan biri de az materyalle çok şeyin anlatılamayacağı kaygısıdır. Bu nedenle ekonomiklik aşırı detaya girmeden hikayenin asıl amacını karşı tarafa iletebilmektir. Ekonomi ilkesinin yerine getirebilmek ve anlatım ve görseller arasındaki ilişkinin daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi için görsel senaryo taslağından faydalanılabilir (Lambert, 2006).

Hız: Hız aslında dijital hikayenin asıl başarısı olarak düşünülmektedir. Dijital hikayenin bir çok düzenleme ile hızlı bir şekilde ilerlemesi izleyicilerde aksiyon gibi durumları çağrıştırırken, yavaş ilerlemesi de rahatlama gibi daha dingin duyguları ortaya çıkarmaktadır. İyi bir hikaye nefes alabilmeli gerekli yerlerde hızlanmalı ve gerekli yerlerde de yavaşlamalıdır (Lambert, 2006).

Dijital hikayenin unsurları hakkında Lambert (2006) dışında Porter (2004), Salpeter, 2005), Paul ve Fiebich (2005); Robin (2008), Ohler (2008) ve Schafer (2008) de görüşler ortaya sürmüştür. Bu konuda ileri sürülen görüşlerin ortak yanları tablo 11. 'de verilmiştir (Kuan, vd., 2012).

Tablo 11. *Dijital Hikaye Öğelerine Yönelik Uzman Görüşleri*

Öge	Uzman'a ait öge
Perspektif	Bakış açısı (Lambert, Ohler)
	Anlatıcının bakış açısı (Robin)
Niyet	Hikayenin amacı (Robin)
	Öğrenilen ders (Porter)
Birey	Hikayede yaşamak (Porter)
	Bireysellik (Salpeter)
Etkileyici bir soru	Etkileyici bir soru (Lambert, Robin)
	Yaratıcı bir heyecan oluşturma (Porter)
Dahil olma	Duygusal içerik (Lambert)
	Duygusal katılım (Ohler)
	Yoğun katılım (Schafer)
Seslendirme	Sesiniz hediyesi (Lambert)
	Sözlü anlatım (Porter)

Tablo 11 (Devam). *Dijital Hikaye Öğelerine Yönelik Uzman Görüşleri*

Öge	Uzman'a ait öge
Müzik	Müziğin gücü (Lambert)
	Anlamlı müzik kullanma (Robin)
	Fim müziği (Ohler)
Minimallik	Ekonomi (Lambert)
	Hikaye detayında ekonomiklik (Robin)
	Anlatılan hikayede ekonomik olmak (Porter)
	Mevcut materyal kullanımı, az ama öz olma (Salpeter)
	Zaman, hikaye uzunluğu ve ekonomi, performans ve video rolü (Ohler)
Tempo	Hız (Lambert)
	Anlatım hızı (Robin)
	Ton (Ohler)
Hikaye haritası	Evrensel hikaye öğelerinin kullanılması (Salpeter)
	Yapı (Schafer)
Hitap	İçerik seçimi, Video ve görsel kalitesi (Robin)
	Anlatmaktan öte görselleştirme (Porter)
Önemli İçerik	Ustalığın geliştirilmesi (Porter)
	Ekonomi (Lambert)
İşbirliği	İşbirliğinden faydalanma (Salpeter)
	İşbirliği (Schafer)
	İletişim (Paul)
İletişim	Kontrol, Etkileşim (Schafer), Eylem (Paul)
Kullanıcı Katkısı	İlişki (Paul), Kullanıcı katkısı (Schafer)

Dijital bir hikayenin sahip olması gereken öğeler üzerine ileri sürülen görüşler incelendiğinde, iyi bir dijital hikayenin bireyin kendi deneyimlerini, az ama öz bir içerik kullanarak ve bunu görseller ve çeşitli seslerle destekleyerek sunduğunu bunu yaparken de izleyici ile hikaye arasında bir bağ oluşturduğunu söyleyebiliriz.

6.2 DİJİTAL HİKAYE AŞAMALARI

İyi bir dijital hikaye oluşturulabilmesi için anlatıcıların yani dijital hikayeyi oluşturan kişilerin belirli aşamaları tamamlamaları gerekmektedir. Bu aşamalar çeşitli kurum ve araştırmacı tarafından tanımlanmıştır.

Morra (2014) dijital hikaye oluşturma sürecinin döngüsel bir düzende (1) Bir fikirle başlama, (2) Araştırma/Keşif/Öğrenme, (3) Yazma/Senaryo, (4) Görsel Senaryo Taslağı/Plan (5) Görsel, Video ve Seslerin Oluşturulması ve Toplanması, (6)

Birleştirme, (7) Paylaşma ve (8) Yansıtma ve dönüt olmak üzere sekiz aşamadan oluştuğunu belirtmektedir.

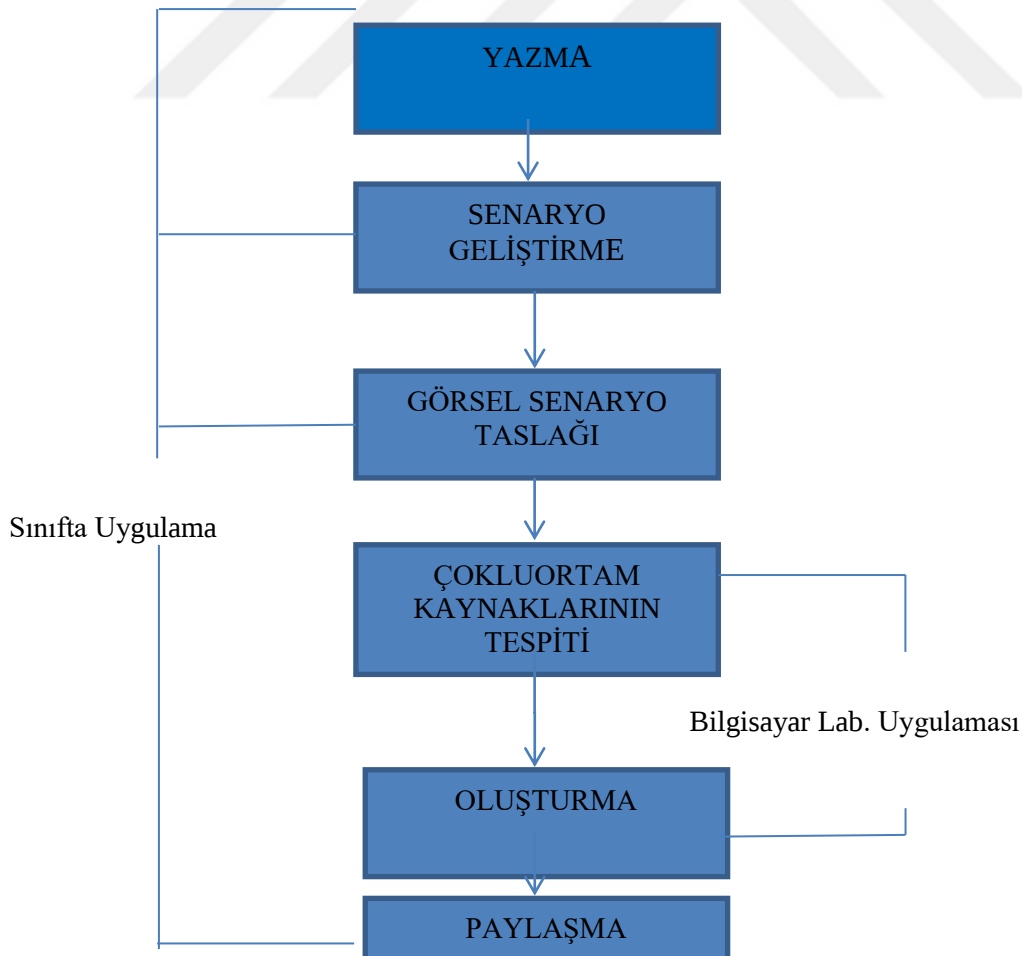
Bu aşamalarda dijital hikaye oluşturacak kişiler öncelikle her hikayede olduğu gibi bir fikir ortaya koymalıdır, anlatacakları hikayenin kurgu mu yoksa gerçek mi olduğuna karar vermelidirler. Bireyler oluşturacakları hikaye karar verdikten sonra bu konu hakkında araştırma yapmalıdırlar bu süreç dijital hikayede ele alınacak konunun öğrenilmesine de katkı sağlayacaktır. Araştırmadan sonra oluşturulacak hikayenin senaryosu yazılmaya başlanmaktadır. Senaryo yazımı aşamasından sonra dijital hikayenin görsel senaryo taslağı oluşturulmaya başlanmaktadır. Bu aşamada birey senaryoyu ses ve görsellerle eşleştirmekte, hangi görsel ve sesleri kullanacağına karar vermektedir. Bu aşamadan sonra görsel senaryo taslağında karar verilen ses ve görsellerin toplanması başlanır, kullanılacak ses ve görseller kişiler tarafından da hazırlanabilir. Bu aşamadan sonra birleştirme aşaması yani dijital hikayenin oluşturulma aşaması gelmektedir. Bireyler oluşturdukları dijital hikayeleri paylaşmakta ve sürecin son aşamasında bireyler hem kendi çalışmalarını hem de diğer bireylerin çalışmalarını değerlendirmektedir. Morra (2014)'e ait dijital hikaye oluşturma süreç aşamaları Şekil 1'de verimiştir.

Şekil 1. Morra Dijital Hikaye Eliştirme Aşamaları



Dijital öykü oluşturma aşamalarını Jakes ve Brennan (2005) ise, (1) Yazma, (2) Senaryo, (3) Görsel Senaryo Taslağı, (4) Çokluortam Kaynaklarının Tespiti, (5) Dijital Hikayenin Oluşturulması ve (6) Paylaşma olmak üzere altı adımda ele almıştır. Birinci aşama olan yazma sürecinde öğrenciler birçok taslak hikaye oluşturmaktadır. Yazma esnasında hikayenin temel bir teması olduğuna dikkat edilmektedir. Senaryo aşaması ise anlatıda ele alınan temel birleşenlerin damıtlmış halidir. Görsel senaryo taslağında ise öğrenciler dijital hikayelerinin akışını organize etmektedir. Çokluortam kaynaklarının tespitinde ise öğrenciler dijital hikayelerinde kullanacakları görsel, video ve sesleri internet üzerinde aramaktadırlar. Bu aşamada öğrencilerin kullanacağı çokluortam materyalleri kendilerine ait görsel ve seslerden de oluşabilir. Son iki aşamada ise öğrenciler dijital hikayelerini çeşitli teknolojik araç gereç kullanarak oluşturmakta ve paylaşmaktadır. Paylaşım aşaması bu sürecin en önemli aşaması olarak ön plana çıkmaktadır. Sınıf içerisinde dijital hikayelerin paylaşımı öğrencilerin birbirini daha iyi tanımlarına yardımcı olmaktadır. Jakes ve Brennan (2005)' e ait dijital hikaye oluşturma aşamaları Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. Jakes ve Brennan Dijital Hikaye



Hikayeyi anlatan kişi bu süreç içerisinde hikayesini oluştururken çeşitli yazılımlardan faydalanmakta ve hikayesini müzik, ses, resim, fotoğraf gibi çeşitli unsurlarla desteklemekte ve bu şekilde hikayesinin mesajını daha net ortaya koymaktadır.

İyi bir dijital hikaye, güçlü bir duyguyu ortaya çıkaran, önemli bir olayı gözler önüne seren, bir konuya dikkat çeken ve genellikle bireysel deneyimle hayat bulan çarpıcı bir yol izlemektedir. Bu yol için hikayeyi oluşturan kişi hikaye akışı içerisinde diyaloglardan etkin bir şekilde faydalanmaktadır (Lambert, 2006). Haliloğlu Tatlı (2016) ise dijital hikaye oluşturma süreci ile ilgili literatürde verilen bilgilerin bir sentezini yaparak dijital hikaye oluşturma sürecini (1) Üretim Öncesi, (2) Üretim, (3) Üretim Sonrası ve (4) Dağıtım olmak üzere dört ana başlıkta toplamıştır. Haliloğlu Tatlı (2016)'ya ait dijital hikaye oluşturma aşamaları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Haliloğlu Tatlı Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları

Süreç	Dijital Hikaye Aşamaları	Öğrenci Roller
Üretim Öncesi	Fikirlerin üretilip geliştirilmesi	Çalışma konusunun ve amacının belirlenmesi, oluşturulacak olan dijital öykü türünün (kişisel, tarihi ya da bilgilendirici) belirlenmesi ve genel çerçevenin oluşturulması
	Senaryonun hazırlanması	İçerikte yer alacak karakter ve olayların belirlenmesi
	Kronolojik olarak olayların sıraya konulması	Senaryonun olayların oluş sırasına göre düzenlenmesi
	Duygusal içerik	Sahnelerdeki odak sorunun belirlenmesi, içerikte verilmesi gereken duygusal mesajın hitap edilen kitle ve verilecek mesaj dikkate alınarak oluşturulması
	Öykü haritası oluşturulması	Zihin haritası tekniğinden yararlanarak öykü haritalarının oluşturulması
	Çoklu ortam öğelerinin araştırılması	Senaryoda ses ve müzikle desteklenmesi gereken sahnelerin belirlenmesi

Tablo 12 (Devam). Haliloğlu Tatlı Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları

Süreç	Dijital Hikaye Aşamaları		Öğrenci Roller
Üretim	Tasarım	Görsellerin hazırlanması	Dijital öyküde yer verilecek görsellerin (çizim, fotoğraf, resim, vb.) oluşturulması
		Ses/müziklerin hazırlanması	Senaryo kapsamında oluşturulacak dijital öykülerin ses kayıtlarının alınması, fon müziklerinin seçilmesi
		Ara yüz tasarımı	Dijital öykünün oluşturulacağı yazılımın seçilmesi
	Dijital öykünün oluşturulması		Dijital öyküyü oluşturan ses ve görsel öğelerin birleştirilmesi, senaryoya uygun olarak dijital öykülerin tamamlanması
	Düzenleme		Tamamlanan dijital öykünün öz izleme sonrasında gerekli düzenlemelerinin yapılması
	Öykünün kaydedilmesi		Dijital öykünün kaydedilmesi
Üretim Sonrası	Değerlendirme	Akran değerlendirmesi	Dijital öykünün küçük bir akran grubuna izletilerek farklı bakış açılarının alınması
		Öğretmen değerlendirmesi	Dijital öykünün öğretmen tarafından izlenerek değerlendirilmesi ve dönütlerin alınması
		Uzman değerlendirilmesi	Dijital öykünün uzman tarafından izlenerek değerlendirilmesi ve dönütlerin alınması
	Yeniden Düzenleme		Dönütler doğrultusunda dijital öykülere son şeklinin verilmesi
Dağıtım	Küçük Grup Sunumu		Geliştirilen dijital öykünün sanal ya da geleneksel sınıf ortamında sunulması ve yorumların alınması
	Dijital Öykülerin Yayınlanması		Dijital öykülerin internet ortamında (sosyal ağlar, blog vb.) yayınlanması

6.3. DİJİTAL HİKAYELERİN SINIFLANDIRILMASI

Farklı amaç ve farklı içeriklerle çeşitli dijital hikayeler oluşturulabilmekte ve her bir hikaye farklı amaca hizmet etmektedir. Bu nedenle, dijital hikayelerin sınıflandırılmasında oluşturulan dijital hikayelerin ele aldığı konular öne çıkmaktadır.

Lambert (2013), Alexander (2011), Robin (2008) ve Frazel (2010) dijital hikayeleri sınıflarken dijital hikayelerin yer alabileceği önceden belirlenmiş başlıklar ortaya koymuşlardır. Buna karşı, Ohler (2013) ve Miller (2010) ise dijital hikayelerin

sınıflandırılması üzerinde durmak yerine dijital hikayeyi oluşturan kişi veya kişiler ile izleyiciler arasındaki ilişkiye önem vermişlerdir.

Birçok dijital hikaye çalışmasına öncülük etmiş olan Lambert (2013)'in çalışması dijital hikaye alanında bir meta çalışma olarak görülebilir. Lambert, dijital hikayeleri sınıflandırırken bireyler üzerinde durmuş ve hikayeleri farklı kişi ve ortamlara göre sınıflandırmış ve (1) Önemli Kişiler Hakkında Hikayeler, (2) Hayatımda Yeri Olan Mekanlar, (3) Kendime Ait Hikayeler, (4) Hayatımdaki Dönüm Noktaları, (5) Hayalim ve İsteklerim, (6) Toplum Hikayeleri ve (7) Aile Hikayeleri olmak üzere her biri farklı alt başlıkları da içeren kategoriler belirlemiştir.

Alexander (2011) ise Lambert'in dijital hikaye kategorilerini kullanmıştır. Fakat, Alexander'ın bu kategorileri kullanma nedeni, dijital hikayeleri belli bir tür altına toplamaktan öte, dijital hikaye oluşturan kişilere ilham vermek ve bu kategorileri görerek kendilerine ait dijital hikayelerini oluşturmaya teşvik etmektedir. Frazel (2010) ise dijital hikayelerin sınıflandırılmasında (1) Toplum, (2) Aile, (3) Birey ve (4) Yer olmak üzere Lambert (2013) gibi önceden belirlenmiş kategoriler kullanmıştır. Robin (2018) ise dijital hikayeleri diğer araştırmacılarının sınıflandırmalarını da içinde barındıracak şekilde (1) Kişisel Hikayeler, (2) Tarihi Belgeseller ve (3) Eğitim Amaçlı Hikayeler olmak üzere üç kategori belirlemiştir.

Ohler (2013) ise çalışmasında hikaye anlatımının tarihsel süreci üzerinde durarak, dijital hikaye anlatıcısının bir mesaj verme gayesi ile oluşturduğu ve dinleyicinin de bu sürece dahil olduğu her konun bir dijital hikaye olabileceğini vurgulamıştır. Ohler'in burada üzerinde durduğu en önemli nokta ise dijital hikayelerin iyi bir hikaye özelliğini taşıması ve anlatıcı ile dinleyici birliktelikte içine alması yani dijital hikayenin ilgi çekici ve bir mesaj taşıyor olmasıdır. Miller (2010)'da Ohler gibi dijital hikayeleri belirli kategoriler altında toplamamış ve anlatıcıya özgür bir alan bırakmış ve üründen çok dijital hikaye oluşturma sürecine vurgu yapmıştır.

6.4. EĞİTİMDE DİJİTAL HİKAYE KULLANIMI

Hikaye anlatımı, medeniyetin başlangıcından günümüze bilgi aktarmanın bu sayede de öğretmenlerin en önemli ve başlıca yollarından biri olmuştur (Smeda Dakich, & Sharda, 2014). Hikaye anlatımının değeri ve gücü tüm kültürlerde (McDonald, 1997), disiplinlerde (Brown & Duguid, 2000; Sanchez & Blayer, 2002) evrenseldir; okuryazarlık öncesi kültürlerin üyelerini eğitmek için hikaye anlatımına güvendiklerine

ve bu dönemlerde hikayeler yoluyla eğitimin oldukça başarılı olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Egan, 1989).

Çağımızdaki gelişimler ile birlikte geleneksel olarak eğitimde kullanılmakta olan hikayelerde çağın gereksinimlerine ayak uydurarak dijitalleşmişlerdir. Bunun sonucu olarak dijital hikaye anlatımı, eğitim bağlamında güçlü bir öğrenme aracı olarak hızla popülerleşmiştir (Mello, 2001; Banaszewski, 2002; Salpeter, 2005). Bu hızlı popülerleşmenin temel nedeni, dijital hikayelerin eğitimde her yaş ve sınıf düzeyi için neredeyse uygun bir pedagojik araç olmasıdır (Robin, 2006). Dijital hikayeler ilk, orta ve yüksek öğretim düzeylerine ek olarak hem sosyal hem de kültürel eğitim türlerinde de yaygın olarak kullanılabilir (Rossiter & Garcia, 2010).

Son yıllarda, öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için davranışçılık, bilişsellik ve yapılandırmacılık gibi her biri kendi öğrenme yöntemlerine sahip çeşitli öğrenme paradigmaları ortaya konmuştur. Bunlardan yapılandırmacılık ise son zamanlarda geliştirilen en etkili eğitim yaklaşımlarından birisidir. Bilişsel öğrenmeyle birçok yönden örtüşmesiyle birlikte özgün bağlamların kullanımı yoluyla öğrenmeye verdiği önem ve öğrenmenin sosyal boyutuna odaklanması ile ön plana çıkmaktadır. 20. yüzyılda geliştirilen eğitim teorileri, öğretme ve öğrenmeyi bilginin sadece etkileşimi veya aktarımından daha fazlası olarak görmektedir (Daniels, 2001; Dewey, 1986). Bu yaklaşımlar öğrenmeyi, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisinde ele almakta ve öğrenmenin deneyimlerle kazanıldığına vurgu yapmaktadır. Anlamlı hikaye anlatma süreçleri, yansıtıcı diyaloglar için fırsatlar oluşturmakta, işbirliğine dayalı çabaları teşvik etmekte, kişilerde sorgulama ruhunu beslemekte ve bilginin yapılandırılmasına katkıda bulunmaktadır (Alterio, 2002). Bu açıdan bakıldığında, dijital hikayeler, öğretme ve öğrenme için yapılandırmacı bir yaklaşımı kolaylaştırmakta ve dijital medyayı yenilikçi öğretme ve öğrenme uygulamalarıyla birleştirerek etkili bir araç ortaya koymaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel, proje tabanlı ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyen dijital hikayeler, eğitim ortamlarına katkıda bulunan bir araç olarak görülmektedir (Sadik 2008; Sylvester & Greenidge, 2009). Bu nedenle, bir eğitim aracı olarak dijital hikayeler eğitim programlarının genelinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Robin, 2008; Sadik, 2008; Di Blas & Paolini, 2013; Ohler, 2013). Eğitim programlarında dijital hikayelere yer verilmesinin nedenlerini Van Gils (2005) şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Çeşitlilik sağlamak,
- 2) Öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek,
- 3) Düşük maliyetler ile gerçek yaşam deneyimleri sağlamak,
- 4) Öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme-öğretme faaliyetlerine katılmalarını sağlamak.

Teknoloji çağında ise nitelikli multimedya ve aktif katılım ile desteklenen ve sosyal bir bağlama oturtulmuş olan öğrenme-öğretme etkinlikleri, katılımcının aktif olarak öğrenme deneyimleri kazanmasını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (McLoughlin & Lee 2010). Sınıf ortamında dijital hikayeler oluşturmak, öğrencilere dijital medya üreterek teknoloji yoluyla öğrenme fırsatı sunmaktadır (Buckingham, 2007). Bu bağlamda bakıldığında ise dijital hikayelerin sınıf ortamında kullanımı çağın gereksinimlerini de karşılamakta ve öğrencilere bilgileri anlamlı bir şekilde sindirme fırsatı sunmakta, öğrencilere farklı davranma veya düşünme için yeni yolları keşfetme imkanı sağlamakta, öğrencilere kendi deneyim ve öğrenmelerini yansıtma fırsatı vermektedir.

Dijital hikayeler çevre eğitiminden (Kordaki & Agelidou, 2010) insan hakları ve sosyal adalete (Gubrium & Scott, 2010) kadar birçok alanda destekleyeceği eğitim materyalleri olarak kullanılabilir. Bu nedenle, dijital hikayeler öğrencilerin farklı perspektifler geliştirmesine ve olayları farklı yönleriyle de yorumlayabilmelerine yardımcı olmaktadır.

Dijital hikayeler, öğrencilere deneyimlerinin anlamını keşfetmelerinde, deneyimlerine değer vermelerinde ve onları farklı düzeylerde başkalarına aktarmalarında yardımcı olmaktadır (Jakes, 2006). Dijital hikayeler sayesinde çalışmalarını akranlarıyla paylaşma fırsatına sahip olan öğrenciler, duygusal zeka, işbirliği ve sosyal öğrenmede kazanımlarını artıracak, kendi ve diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirme konusunda da değerli deneyimler kazanabilecektir. Bu sayede, dijital hikayeler, mevcut bilgi ile yeni materyal arasında bir köprü oluşturabilecek (McLellan, 2006) ve öğrencilerin yeni bilgiler edinmelerini ve zor materyalleri anlamalarını kolaylaştıracaktır.

Öğretmen tarafından oluşturulan dijital hikayeler, sunulan konular hakkında tartışmayı kolaylaştırmanın bir yolu olarak ve soyut veya kavramsal içeriği daha anlaşılır hale getirmenin bir yolu olarak kullanılabilir. Ayrıca dijital hikayeler dijital çağ öğrencilerinin ilgi ve motivasyonunu artırarak onları araştırmaya sevk

etmekte, bilgiyi değerlendirme ve sentezlemelerinde yardımcı olmakta ve onların iletişim becerilerini geliştirmektedir (Robin, 2011).



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış, çalışmanın konusu ile ilişkili araştırmaların konuları ve bulguları özetlenerek sunulmuştur.

1. YURTDIŞINDA YAPILAN İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.1. DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Lamberta (2004), yarı deneysel desenle yürüttüğü çalışmasında değer eğitimi müdahalesinin terapötik tepki yoluyla bir çocuk psikiyatri merkezinde bulunan ergenlerin değer öncelikleri üzerindeki olası etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sekizi deney grubunda, onu kontrol grubunda olmak üzere yaşları 12 ile 18 arasında değişen toplam onsekiz katılımcı yer almıştır. Araştırmada değer önceliklerinin ölçülmesinde faydalanılan Rokeach Değer anketinin uyarlanmış hali kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, açık fikirlilik, dürüstlük, sorumluluk, barış ve sosyal tanınma değerlerinde kontrol ve deney grubu arasında manidar bir farklılık tespit edilmezken, özgürlük değerinde manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, araştırmacı özgürlük değerinde ortaya çıkan farkın daha büyük örneklem gruplarında araştırılması önerisini getirmiştir.

Lucas (2009), ortaokul öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşleri, karakter eğitimi uygulamalarını, karakter eğitiminde karşılaşılan zorlukları ve karakter eğitimi geliştirebilecek faktörleri incelemeyi amaçladığı çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman analizi aracılığıyla veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin karakter eğitime önem verdiği fakat bunu kelimeler ile ifade etmede zorlandıkları; öğretmenlerin karakter eğitiminin verilmesinde kendilerini sorumlu hissettiği ve genellikle rol model olma üzerinde durdukları; öğretmenlerin karakter eğitiminde aile, din ve kendi tecrübelerinin etkili olduğunu belirttiği; kötü ebeveynlik, ebeveynlik eksikliği ve televizyon, müzik ve elektronik oyunlar gibi toplumsal etkilerden oluşan zayıf öğrenci değer sistemlerinin, karakter eğitiminin verilmesinde birincil engelleyici faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saintus Sr (2010), ortaokullarda görülmekte olan zorbalığın ortadan kaldırılmasında karakter eğitimi programlarının yararlı olup olmadığını incelemeyi amaçladığı çalışmasını aynı bölgede yer almakta olan üç ortaokulun müdürü, danışmanı

ve uzman öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda, temel değerlerin kültürler arası ve evrensel olduğu; sosyal huzuru bozan davranışları engellemek için kullanılabilirlikleri; öğrencilerin akademik becerileri destekleniyorken, eğitimcilerin sosyal beceri öğretimine de eşit düzeyde önem vermesi gerekliliği ve değerlerin bireylerin davranışlarını etkileyerek onları motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pereira (2016), nitel bir çalışma olarak yürüttüğü araştırmasında, lise mezunlarının değerler eğitimi ile ilgili bakış açılarını ve Bangladeş'te Katolik Kilisesi destekli bir okula devam ederken öğrendikleri değerleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorular aracılığıyla 12 katılımcıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; değerler eğitime yönelik olarak ilişkiler yoluyla belirli değerleri öğrenmek, okul kültürü aracılığıyla değerleri öğrenmek, okul deneyimlerinin uzun vadeli etkileri, eğitim programları ile ilgili etkinliklerin faydaları, değerler eğitimi gerekliliği, okulun değerler eğitimi uygulamadaki görevleri ve toplumsal normlarla çelişen değerler edinimi olmak üzere yedi farklı tema elde edilmiştir.

Fahyuni ve Bandono (2017) araştırmalarında, ilkökul düzeyinde alternatif bir değer eğitimi olarak değer açıklama tekniğine dayalı resimli hikayeler içeren medya araçları geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, geliştirilen olan resimli hikaye araçlarının geçerlilik, etkililik ve kullanılabilirlik kriterlerini karşıladığı; ayrıca süreçte yapılan gözlemlerin sonuçlarına göre uygulamanın beklenen öğrenme sürecine ve sonuçlarına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Reficco, Jaen ve Trujilo (2019), araştırmalarında, Latin Amerika'da yer almakta olan işletme okullarının son on yılda değer temelli bir eğitim sunmak için gösterdiği çabaları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; toplumsal taleplerin, yönetim eğitiminin değerlere ve sosyal sorumluluğa yönelik yaklaşımını etkilediği, süreçteki içeriği ve öğretim metodolojilerini değiştirdiği; değer temelli içeriklerin öğretiminin son yıllarda bölgede önem kazandığı ve değer temelli içeriklere yapılan vurgunun, aktif öğrenme metodolojilerinin daha yoğun bir şekilde kullanılmasıyla yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pambudi ve Mardati (2019), araştırmalarında, eğitimcilerin ortaokul düzeyinde değerler eğitimi nasıl uyguladıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; değerler eğitimi sürecinin, ilk olarak değerlere dayalı okul vizyonunun ve ardından değerler

eğitimi stratejisinin hazırlanması ve vizyonunun gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalarla başladığına; değerelere yönelik rol modelliğin okull yöneticileri ve öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntem olduğu ve okullarda verilen değerler eğitiminin temelini dini öğretilerden gelen değerlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.2. DİJİTAL OKURYAZARLIK ÜZERİNE YAPILAN ALIşMALAR

Hargittai (2005), çalışmasında büyük örneklemelerden toplanması hem zor hem de masraflı olan gözlemlenen beceri ölçümleri için örnek teşkil edecek web odaklı dijital okuryazarlık becerilerinin anket ölçümlerini sunmuştur. Çalışmanın bulguları, hem gözlemler hem de anket soruları aracılığıyla kullanıcıların dijital okuryazarlığını inceleyen ve anket ölçümlerinin geçerliğini kontrol etmeyi mümkün kılan bir çalışmaya dayanmaktadır. Çalışmanın sonuçları, anket bilgi öğelerinin bazı bileşik değerşkenleri, konuyla ilgili literatürde geleneksel olarak kullanılan, kullanıcıların kendi kendini algılama yeteneklerinin ölçümlerine kıyasla, performans testlerine dayalı olarak insanların gerçek dijital okuryazarlığının daha iyi yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Gui ve Argentin (2011), çalışmalarında dijital beceriler üzerine büyük ölçekli bir anketin sonuçlarını ve metodolojik zorluklarını ana hatlarıyla ortaya koymuşlardır. Çalışmada dijital okuryazarlığın teori, uygulama ve değerlendirme becerilerini kapsayan bir test 65 lise öğrencisine uygulanmış ve 980 ğrenci hakkında veri üretilmiştir. Araştırmada uygulanan veri toplama aracında yer alan maddeler, bilgi soruları, duruma dayalı sorular ve online olarak gerçekleştirilmesi beklenen görevler içermektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin değerlendirme becerilerin düşük bir performans gösterdiği fakat uygulama boyutunda daha iyi sonuçlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin kültürel geçmişinin, uygulama becerileri üzerinde bir etkiye, cinsiyetinin ise teorik bilgi üzerinde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saleem ve Batcha (2014), Fen Edebiyat Fakültesi ğrencilerinin dijital yeterliliklerini ve dijital okuryazarlığın önemini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarının sonucunda ilgili çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dijital okuryazar oldukları, öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarının yüksek olduğu; erkek öğrencilerin bilgisayarı günlük olarak kullandıkları fakat kadın öğrencilerin bilgisayarı haftalık olarak kullandıkları; öğrencilerin ağrılıklı olarak Microsoft office programlarını kullandıkları ve cinsiyet değerşkenine göre bu programları kullanma tercihlerinde

farklılıklar bulunduğu; erkek öğrencilerin bilgisayar kullanımına yönelik becerileri gündelik hayatlarında, kadın öğrencilerin ise okullarda kazandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ng (2012), dijital yerliler olarak tanımladığı ve e-öğrenmeye giriş dersi alacak olan öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında ilgili grubun dijital araçlara yakınlığı ve dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak öntest ve sontest olarak anket ve ölçek ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çalışmada yer alan öğretmen adaylarının bir şekilde bilgisayar, mobil araçlar ve sınırsız internete erişim olanağı olduğu; öğretmen adaylarının dijital araç gereçlere yönelik yakınlığının yüksek olduğu; öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu sayede dijital araç gereçleri tanıma ve kullanmalarının kısa sürede gerçekleştiği; öğretmen adaylarının bu yetkinliklerini faydalı araç gereçler oluşturmada kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada sonucunda ayrıca dijital yeril olarak tanımlanan çağımız kuşağına dijital okuryazarlık becerilerinin öğretilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Mohammadyari ve Singh (2014), çalışmalarında bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, performans ve çaba beklentileri üzerindeki etkisi sayesinde bireylerin performansını etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Çalışmada, dijital okuryazarlığın bireylerin performanslarını ve e-öğrenmeyi kullanmayı sürdürmeye olan niyetleri üzerindeki etkisini açıklamak için dijital okuryazarlık kavramını Birleştirilmiş Kabul Teorisi ve Teknoloji Kullanımı (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) ile birleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, dijital okuryazarlık ve kullanıcıların performans ve çaba beklentileri, performans beklentisi ve WEB 2.0 araçlarının kullanılmaya devam edilme isteği ve performansa devam etme isteği arasında manidar ilişkiler ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda bireysel dijital okuryazarlığın, e-öğrenme kullanımını harekete geçirdiği ve performans üzerindeki etkisi incelenirken dikkate alınması gerektiği ortaya konmuştur.

Shopova (2014), dijital okuryazarlık tanımına ve kapsamına vurgu yaparak çalışmasında, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin üniversite eğitiminin gelişiminde önemi giderek artan yeni teknolojileri kullanmadaki rolüne dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında, öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı, öğrencilerin internete erişimi ve Web araçları kullanma becerisi, öğrencilerin bilgi araştırma ve bilgiye ulaşma becerisi, öğrencilerin bilgiye eleştirel yaklaşımı ve

öğrencilerin dijital becerilerini kullanma ve geliştirmeye yönelik motivasyonları olmak üzere beş soruya cevap aramıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin beklenen düzeyde olduğu; öğrencilerin internete erişimi olduğu ve Web araçlarını kullanabildiği; bilgiye erişme noktasında bazı öğrencilerin sorun yaşaması ile birlikte öğrencilerin bilgiye erişebildiği; öğrencilerin bilgiyi sentezleme ve yansıtma becerilerinin iyi seviyede olduğu ve öğrencilerin yarısından çoğunun bu tür becerilerini geliştirme noktasında istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Velez, Olivencia ve Zuazua (2017), çocukların dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde yetişkinlerin rolünü belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmenler ve ailelerden oluşan bir örneklemin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemiştir. Çalışma sonucunda örneklem grubunun dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, ilgili grubun internette kendi kimliklerini yönettiklerinde düşük yetkin sergiledikleri ve genel olarak dijital kimliklerini yönetmeyle ilgili olanların yanı sıra internetteki çatışma durumlarında daha düşük yetkinlikler sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, yetişkinlerin dijital okuryazarlıklarının çocuklarının dijital okuryazarlıkları üzerinde önemli bir rol oynadığı ve yetişkinlerin çocukların dijital okuryazarlıklarından sorumlu olduğu, olumlu birer model oluşturdukları ve çocukların yardım isteyebilecekleri referans kişiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Noh (2017), çalışmasında üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla dijital okuryazarlık değerlendirme göstergelerini üniversite öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmacı çalışmasında, değerlendirme alanları olarak teknik okuryazarlığı, bit okuryazarlığı ve sanal topluluk okuryazarlığı üzerinde durmuş ve bu okuryazarlıkların bilgi kullanım davranışları üzerindeki etki düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, bilgi kullanım davranışını sırasıyla en çok bit okuryazarlığının, sanal topluluk okuryazarlığının ve teknik okuryazarlığının etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca bilgi işleme becerisinin bilgi kullanma davranışı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu ve bilgi kullanımı davranışı üzerinde en düşük etkiye sahip okuryazarlık göstergelerinin ise iletişim kurma, özkimlik oluşturma, bilgi arama ve ilişki kurma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Perdana, Yani, Jumadi ve Rosana (2019), çalışmalarında lise 10 ve 11. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını üç aşamada gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar çalışmanın ilk aşamasında araştırmacılar dijital okuryazarlık becerilerin ve madde formatını

oluşturmuş, ikinci aşamada oluşturulan bu maddeler basit seçkisiz yöntemle seçilen 193 öğrenciye uygulanmış ve son olarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu, eğitim seviyesi değişkenine göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için eğitim programlarında düzenlemeler yapılması gerektiği ortaya konmuştur.

Jin, Reichert, Cagasan, Torre ve Law (2020), çalışmalarında farklı yaş gruplarının dijital okuryazarlıklarını ölçmeye uygun bir araç geliştirmeyi amaçlamışlar ve bu doğrultuda kapsamlı bir dijital okuryazarlık değerlendirme çerçevesi benimsemişlerdir. Çalışmada, üç farklı yaş aralığındaki öğrencilerden elde edilen veriler kullanılarak, dijital okuryazarlığın boyutsallığı ve performans farklılıkları incelenmiştir. Çalışmada elde edilen tek boyutlu ve çok boyutlu madde yanıt modellerinin karşılaştırılması sonucunda ölçülen dijital okuryazarlığın tek boyutlu bir yapıda olduğu ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda ayrıca, ortaokul öğrencilerinin ilkökul öğrencilerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin arasında dijital okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyet farkının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacılar dijital okuryazarlık düzeylerinde çıkan cinsiyet farklılığı için boylamsal bir çalışma yapılması gerekliliğini önermişlerdir.

Tang ve Chaw (2016), harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarısının dijital okuryazarlıkla olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla yürüttükleri çalışmalarında etkili öğrenme ile dijital okuryazarlığın boyutları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, dijital okuryazarlık yapısının etkili öğrenme yapısı ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olduğu ve öğrencilerin harmanlanmış bir öğrenme ortamında öğrenmede etkili olabilmeleri için dijital okuryazarlığın bir ön koşul olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son, Park ve Park (2017), çalışmalarında, dijital okuryazarlık kavramını tartışarak ortaya koymayı ve dijital teknolojilerin kullanımı ve dijital okuryazarlık becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir dijital okuryazarlık anketi oluşturmayı amaçlamışlardır. Çalışmada ayrıca akademik amaçlı İngilizce öğrenen 100 öğrencinin ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 70 öğrencinin dijital okuryazarlık düzeyini incelemek için dijital okuryazarlık anketini kullanan ve İngilizce öğrenirken dijital teknolojileri kullanmalarını etkileyen faktörleri inceleyen iki çalışmanın sonuçları da ele

alınmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin dijital teknolojiler konusundaki farkındalıkları ve kullanımına ve dil öğrenimi için dijital araçların ve kaynakların kullanımına ilişkin görüşlerine ilişkin bazı öneriler sağlanmış ve her grubun, farklı bir geçmişe ve deneyime sahip dijital okuryazarlık becerilerinde farklı düzeyde beklenti ve ihtiyaçlar gösterdi sonucuna ulaşılmıştır.

Maureen, Meij ve Jong (2018), 5-6 yaş aralığında 45 çocukla toplam 3 hafta boyunca yürüttükleri çalışmalarında hikaye anlatımının çocukların dijital okuryazarlık düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma süresince kontrol grubu normal okuryazarlık sınıflarına devam ederken, deney gruplarından birincisi hikaye anlatımı, ikincisi ise dijital hikaye anlatımı derslerine devam etmiştir. Çalışma sonucunda, dijital hikaye anlatımı yapılan deney grubunda bulunan çocukların okuryazarlık becerilerinin, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla önemli ölçüde arttığı ve her iki tür hikaye anlatma faaliyetinin de dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maureen, Meij ve Jong (2020), çalışmalarında, yapılandırılmış hikaye anlatımı yaklaşımının erken çocukluk döneminde okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma, iki farklı devlet anaokulunda üç farklı sınıfta 5-6 yaş arası 62 çocuğu içeren deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Sınıflardan birincisinde, çocuklar normal okuma yazma faaliyetlerine, ikincisinde okuryazarlık gelişimi hikaye anlatımı ve ilgili oyun temelli etkinliklerle, üçüncüsünde ise dijital hikaye anlatımı ve etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, her iki hikaye anlatma koşulunda da çocukların okuryazarlığını ve dijital okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tejedor, Cervi, Escoda ve Jumbo (2020), araştırmalarında, dijital okuryazarlığın gelişimine odaklanarak, üç ülkenin yüksek öğretim kurumlarının (İspanya, İtalya ve Ekvador) Covid-19 salgını esnasında yaşanan küresel kilitlenme durumuyla nasıl yüzleştiklerini analiz eden karşılaştırmalı bir çalışma amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenin dijital becerileri, uyarlanabilecek öğrenme kaynakları, üniversiteler ve öğrenciler arasındaki iletişim ve mevcut bağlama uygun olması gereken öğretim metodolojileri gibi ana yönlerin geliştirilmesinin gerekliliğine, yüksek öğretimde özellikle iletişim, öğretim ve dijital yeterlilikler konusunda dönüşümün gerekliliği aksi takdirde, dijital okuryazarlığın yüksek öğretimde gelişemeyeceği ve yüksek öğretimin ana hedeflerinden birinden sapılacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Rakimahwati ve Ardi (2021), çalışmalarında, okulöncesi eğitim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkileşimli oyun etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yürüttükleri deneysel araştırma sonucunda okulöncesi eğitimde etkileşim oyunların kullanımının dijital okuryazarlık becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

1.3. DİJİTAL HİKAYE ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Morris (2011), ortaokul kütüphanesi ortamlarında dijital hikaye anlatımının katılımcı gözlemine odaklanan bir karma yöntem araştırması yürütmüştür. Araştırma bulguları, araştırmada kavramsal bir modelde sunulan, öğrencilerin dijital hikaye anlatıcılığına nasıl tepki verdiklerini ve bunlarla nasıl dahil olduklarını temsil eden Katılım, Eylem, Duygular, Öğrenme, Benzer Deneyimler ve Sonraki Adımlar adında altı önemli temayı ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, bir sınıf ve okul kütüphanesi etkinliği olarak dijital hikaye anlatımının temel bileşenlerinin; dijital hikaye anlatımı izleyicisi olarak "benlik", biçimlendirici ve özetleyici izleme uygulamaları ve sınıf öğretmenleri ve okul kütüphanecileri, teknoloji, bilgi okuryazarlığı ve işbirliğinin entegrasyonu dahil olmak üzere dijital hikaye anlatımını nasıl öğrettiği ve kolaylaştırdığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Green (2011), çalışmasında öğretmen adaylarının dijital öykü anlatımını anlatı yazma sürecini öğretmek için bir yöntem olarak değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, destekleyici bir öğrenme ortamında dijital hikayeler oluşturmanın, öğretmen adaylarının yazma sürecinde yansımanın oynadığı rolün daha fazla farkına varmalarına ve dijital öykü anlatımını yazmayı öğretmek ve sınıfta dijital teknolojiyi entegre etmek için etkili bir yöntem olarak olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Stellavato (2013), çalışmasında 26 hikaye anlatıcısı, 24 asistan olmak üzere toplam 50 dijital hikaye atölyesi katılımcısının, dijital hikayeler üzerindeki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların olumlu ve dönüştürücü deneyimler yaşadıkları ve dijital hikaye anlatımı atölyelerini tamamlayan tüm katılımcıların özyeterlik inancı ve özgüvenlerinin arttığı ve sürecin katılımcıların kişisel gelişimlerine de katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grindle (2014), çok disiplinli araştırmasında, dijital, etkileşimli veya katılımcı hikaye anlatımının insan davranışını halk sağlığı bağlamında etkilemeye yönelik gücünü

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda dijital hikayelerin insan davranışları etkilediği, dijital hikayelerin duygu ve bilince etki ederek davranışlara etki ettiği ve dijital hikayelerin davranış değişikliklerinde kullanılabileceği ortaya konmuştur.

Rasmor (2014), nitel bir çalışma olarak yürüttüğü çalışmasında lisansüstü pratisyen hemşire öğrencilerinin dijital hikaye oluşturma deneyimlerini ve dijital hikaye oluşturma sürecinin eleştirel düşünce üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, dijital hikayelerin yansıtma becerilerini geliştirdiği; sınıf içi ve sınıf dışı yaş, cinsiyet ve kültürel çatışmaları azaltabileceği ve sınıf içi öğrenciler arası güveni artırarak akran öğrenmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buckner (2015), çalışmasında, fakülte öncülüğünde yurtdışı eğitim programlarına yönelik anlamlı ve etkili bir değerlendirme aracı olarak dijital hikaye anlatımını incelemiştir. Çalışma sonucunda, dijital hikaye anlatımının, dijital bir eserle sonuçlanan dinamik, içe dönük, yansıtıcı ve organik bir süreç aracılığıyla kişisel ve akademik öğrenim çıktılarını göstermeye ve değerlendirmeye elverişli bir yöntem olduğu; bir araç ve süreç olarak dijital hikaye anlatımının, öğrencilerin yurtdışında eğitim programına katılırken kendi öğrenmelerini daha fazla üstlenmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Galbreath (2015), karma araştırma yöntemi kullanarak deneysel araştırma deseninde yürüttüğü çalışmasında, çevre bilimi öğretim programının bir parçası olarak yer anlamını ifade etmek için dijital hikayeler oluşturan yeterince temsil edilmeyen öğrencilere öğretmenlerin imkânlarını ve engellerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, tamamlayıcı öğrenme düzeyinde dijital hikaye anlatımı ile sınır geçişi arasında bir ilişki olduğu; çevre etkinlikleri ve görsel senaryo taslaklarının birer destekleyici olduğu; dijital hikayelerin yer anlamının nüanslarını sergilediği; daha derin yer anlamlarının katılımcıların görsel senaryo tasarımlarında daha açık olduğu ve kontrol grubunun deney grubuna kıyasla daha anlamlı bir gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Shin (2016), çalışmasında dijital hikaye oluşturma sürecini sosyal öğrenme kuramı merceğinden inceleyerek dijital hikaye uygulamalarının öğrencilere nasıl kaliteli öğrenme deneyimleri sağladığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde, Dijital Öykü Anlatımı Merkezi'nin kurucusu Joseph Lambert ile yapılan yüz yüze görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiş ve başka yayınların yanı sıra Lambert'in (2013) Dijital

Hikaye Anlatma: Hayatları Yakalamak, Topluluk Yaratmak adlı kitabında yayınlanan bir başka röportajın incelenmesi ile yapılmıştır. Araştırmacı, dijital öykü anlatımı atölyelerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını ne ölçüde yarattığını değerlendirmek için bir kılavuz oluşturmuştur. Araştırmacı, verilerden ortaya çıkan temaları analiz ederek, Lambert'in Dijital Hikaye Anlatma Merkezi'ndeki dijital öykü anlatımı çalışmasının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yedi temel özelliğini önemli bir şekilde yansıttığı ve böylece atölye çalışmalarının aslında yapılandırmacı ortamlar olduğunu belirttiği sonucuna varmıştır.

Hui (2016), Çince deyimlerin öğretiminde çokluortam hikaye anlatımı prototipinin (MSP) uygulanabilirliğini test etmek ve değerlendirmek ve geleneksel öğretme ve öğrenme yöntemlerini desteklemek amacıyla çalışmada bilgisayar ortamında hazırlanan hikayelerin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, çoklu ortam hikaye anlatımının öğrencilerinin başarı ve tutumlarını artırdığı, dersleri daha eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Corbett (2016), dijital hikayelerin Peru'nun Amazon bölgesindeki kırsal ve yerli öğrencilerin kimliklerini geliştirmelerine ve kültürlerini, geleneklerini ve uygulamalarını korumalarına yardımcı olup olamayacağını incelemeyi amaçladığı araştırmasında, dijital hikayelerin bir eğitim ve araştırma aracı olarak nasıl kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, dijital hikayelerin kullanılma potansiyellerinin onları oluşturan insanlar kadar zengin ve çeşitli olduğunu ortaya koymuştur.

Phillips (2017), çalışmada, öğrencilerin yazma potansiyelini geliştirmek ve yazma okuryazarlığı ile mücadele eden öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla dijital hikayeleri destekleyici eğitime entegre eden eğitimcilerin deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; zaman ve entegrasyon nedeniyle dijital hikayelerin ve dijital teknolojiyi kullanmanın sınırlılıkları olduğu; öğrencilerin internete bağlanmada sorunlar yaşadığı; öğrencilerin dijital vatandaşlık eksikliği bulunduğu; okulların ilgili birimlerinden yeterli destek ve malzeme alınamadığı ve eğitimciler için yazma ve teknoloji eğitimi eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. YURTİÇİNDE YAPILAN İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Dilmaç (2007), örneklem grubu 30 kişiden oluşan fen lisesi öğrencileri üzerinde çalışma kapsamında kendi geliştirmiş olduğu insani değerler eğitimi programının değerlere sahip olma düzeyi üzerinde etkisini incelemek üzere deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, programın etkililiğini test etmek için kontrol ve deney gruplarında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öntest ve sontest sonuçları arasında ve ölçeğin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı dürüstlük ve hoşgörü alt boyutlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Demirhan İşcan (2007), ilköğretim düzeyinde diğer derslerle bütünleştirilerek oluşturulan değerler eğitimi programının öğrencilerin bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve değerleri gösterme düzeyleri üzerindeki etkisini karama araştırma deseni ile incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak uzun cevaplı yazılı sınav formu, anket ve çoktan seçmeli duyuşsal özellikler formu ile; nitel boyutunda ise görüşme formları ve gözlemden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencileri de kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, fakat deney grubu öğrencilerin son testte daha olumlu cevaplara yöneldiği, program uygulaması ve sonrasında yapılan görüşmelerde değerlere ilişkin daha fazla ifade kullandıkları, program uygulaması esnasında daha olumlu davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın diğer bir bulgusu ise cinsiyetin değer edinimi üzerinde etkili olduğu ve deney grubu öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile programın birlikte uygulandığı derslere ait yıl sonu notları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Keskin (2008), Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitiminin etkililiğini araştırma amaçlı çalışmasında nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanmıştır. Araştırmacı, çalışmasının nitel bölümünde II. Meşrutiyetten günümüze kadar olan sosyal bilgiler öğretim programlarında açık ve gizli yer alan değerleri doküman analizi yöntemi ile incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise 1998-2004 yıllarında kullanılan sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan değerlere dayalı olarak değerler eğitimi ölçeği geliştirilmiş ve ölçek 2005 ve 2006 yıllarında

kullanılmış ve her iki uygulamada da cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerinin değer puanları üzerinde etkili birer değişken olduğu ve her iki programın da değerleri öğrencilere aynı düzeyde kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2008), araştırmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik sınıf içerisinde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşlerini almak ve bu sayede öğretmenlerin değerler eğitimine verdikleri önem düzeyini belirlemek amacıyla betimsel içerikli bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 102, nitel verileri ise toplam 12 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf içerisinde en çok sorumluluk değerine yönelik etkinlikler yapıldığı, değerler eğitiminde öğretmenlerin en çok telkin, model alma, empati kurma ve değer aydınlatmasına başvurduğu, işbirliği ve yaratıcı dramının en çok kullanılan yöntemler olduğu, öğretmenlerin değerlerin kazanılma düzeyini ölçmede en çok gözlem yöntemine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2009) hem nicel hem nitel desenleri kullanarak yürüttüğü ve toplamda 222 öğretmen adayından oluşan bir örneklem grubundan doküman incelenmesi ve anket yolu ile veri toplayarak yürüttüğü çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitiminde rol model olarak sunulan kahramanların kullanma sıklıklarını, öğretmen adaylarının kahraman algı ve tercihlerinin ne olduğunu ve ders kitabında yer alan kahramanlar ve öğretmen adayların tercih ettiği kahramanlar arasındaki örtüşme düzeyini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ders kitaplarında en fazla Atatürk'ün rol model olarak kullanıldığı, öğretmen adayların ise Atatürk ile dini kahramanları kullanmaktan yana tercih belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ayrıca, kitaplarda yer alan kahramanların ağırlıklı olarak erkek ve yerel kahramanlardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türk (2009), değerler eğitiminde saygı konusunu ele aldığı ve betimsel yöntemlerden alan taraması olarak gerçekleştirdiği çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin saygı değeri konusunda algı, tutum ve uygulama durumlarını incelemiştir. Araştırmada veriler 1021 kişilik bir örneklem grubundan, kişisel bilgi formu, saygı tutumu anketi, öğretmenlerin saygı eğitimi uygulamaları anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin saygı değerini evrensel boyutuyla ele aldığı, saygı eğitiminde hafif cezalar ve ödülleri kullandığı ve rol model olmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda ayrıca, öğretmenlerin ebeveyn, ahlak ve insan haklarına karşı daha çok önem gösterdiği; ateizm, estetik değer ve geleneklere ez az düzeyde önem gösterdikleri ve cinsiyetin saygı değerinde önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çengelci (2010), yapılandırılmamış gözleme dayalı betimsel durum çalışması olarak desenlediği çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 9'u kız, 13'ü erkek toplam 22 öğrenci ile bir sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veriler, öğretmen kişisel bilgi formu, öğrenci kişisel bilgi formu, yapılandırılmamış gözlem, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımların telkin yoluyla değer öğretimi, soru-cevap yoluyla değer öğretimi, değer belirginleştirme olduğu ve değerlerin örtük program yoluyla verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimi sistematik bir biçimde yürütmediği, ders sürecinde yeri geldiği zaman plansız bir biçimde verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yalar (2010), nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması ile yürüttüğü çalışmasında, Sosyal Bilgiler Programında yer almakta olan değerler eğitimine yönelik öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemek ve bu doğrultuda araştırmanın sonunda yapılandırmacılık anlayışına dayalı öğretmenlere yönelik bir program modülünü geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 326 öğretmen oluşturmaktadır fakat çalışmada 320 öğretmenden toplanan veriler analize dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla üç bölümden oluşan bir anket oluşturulmuştur. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümünde 31 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir anket ve son bölümünde ise oluşturulacak program modeline yönelik üç adet açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenler kitle iletişim araçlarında var olan şiddet ve saldırganlık içeren yayınların değerler eğitimi olumsuz etkilediğini, hizmet öncesi eğitimde değerler eğitimine yönelik bir eğitim almalarının değerleri öğrencilere kazandırmalarında faydalı olacağını, değerler eğitimine yönelik hazır bir kılavuzun olmasının faydalı olacağını, değerler eğitiminde kullanılabilecek araç-gereçlerin

okullarda bulunması gerekliliğini belirttikleri sonucuna ve erkek öğretmenlerin değerler eğitiminde daha fazla araç- gereç kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretici (2011), 6. Sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler derslerinde uygulanan duyarlılık ve sorumluluk değerlerine ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan etkinliklerden hareketle, değerler eğitiminde etkinliklere dayalı uygulamaların etkililiğini incelemeyi amaçladığı araştırmasında nitel araştırma desenlerinden temellendirilmiş kuram yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir yöntemi ile seçilmiş 21 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve katılımcıların demografik bilgileri ile her bir değere yönelik beş açık- uçlu sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, duyarlılık ve sorumluluk değerlerine yönelik uygulanan sınıf içi etkinliklerin ilgili değerlere yönelik öğrenci farkındalığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Neslitürk (2013), annelere verilen Anne Değerler Eğitiminin 5-6 yaş okulöncesi dönem çocuklarının sosyal beceri gelişimine etkisini incelediği çalışmada deneysel modellerden ön test- son test kontrol gruplu desen kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu toplam 48 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında gönüllük esas alınmıştır ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen 24 kişi deney grubuna katılmak istemeyenler ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 5-6 yaş grubu çocukların annelerine sorumluluk, dürüstlük, saygı, işbirliği ve paylaşma değerlerini çocuklarına kazandırılmalarında yardımcı olacak yöntem, teknik ve temel bilgileri içeren Anne Değerler Eğitimi Programı kullanılmıştır. Araştırmada, Gresham ve Elliot (2008) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olan Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu (Social Skills Improvement System 'SSIS' Parent Form) kullanılmıştır. Uygulama sonucunda, deney grubunda öğrencilerin iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerini artırma düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdaş (2013), ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyinin belirlenmesi ve öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığını tespiti amacıyla yürüttüğü çalışmada betimsel araştırma modellerinden karma araştırma modeli kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme ile

seçilen 590 ğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise ölçüt rneklemeye yöntemi kullanılmış ve 172 öğretmene erişilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaokullarda Değerlerin Kazandırılma Düzeyi lği ile İstenmeyen ğrenci Davranışların Grlme Sıklığı lği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul ğretim programlarında yer alan değerlerin “Bireyler arası ilişkiler” “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “zerklik” boyutlarındaki değerler “Kısmen Yeterli” düzeyinde kazanılmış olduğu; değerlerin kazandırılma düzeylerinin okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark olmadığı; ortaokullarda istenmeyen ğrenci davranışlarının görülme sıklığı, “Bireyler Arası İlişkiler”, “Sınıf Dışı Davranışlar ve “Zarar Verici Davranışlar” boyutlarında “Bazen” düzeyinde gerçekleştiği ve ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen ğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzunkol (2014), hayat bilgisi ğretiminde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkokul 3. sınıf ğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini incelemek ve öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yürütmüş olduğu deneysel çalışmasında karma araştırma yöntemlerinden biri olan açıklayıcı-sıralı desen kullanmıştır. Araştırmanın rneklemine toplam 64 3. Sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Coopersmith z Saygı lği Okul Kısa Formu”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal problem çözme becerileri lği” ve Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KA-Sİ ocuklar İçin Empatik Eğilim lği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akgl (2014), ilkokul öğrencileri için değerler eğitiminin ğretiminde ve kazandırılmasında alternatif bir yöntem-teknik olarak Web Tabanlı Değerler Eğitimi uygulamasının etkililiğini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanmıştır. Araştırmanın nicel kısımda “Değerlerle İlgili

İkilem Formu'' kullanılarak, öntest sontest gruplu yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Nitel kısımda ise ''Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'' ile ''Görev Değerlendirme Kontrol Listesi'' kullanılarak veriler betimsel analiz kullanılarak açıklanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 10 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda Web Tabanlı Değerler Eğitimi uygulamasının, dürüstlük ve adalet değerini kazandırmada alternatif bir yöntem olabileceği ve bireylerin var olan adalet ve dürüstlük değerleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göldağ (2015), liselerde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin okul kültürü algılarının "değerler" eğitimi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örneklem yöntemiyle seçilmiş 447 öğrenci ve 326 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından öğrenciler için geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği, öğretmenlerden veri toplamak için Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan School Culter Survey ve öğrencilerin ve öğretmenlerin değer tercihlerini belirlemek amacıyla Schwartz ve vd. (2001) geliştirdiği ve Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Portre Değerler Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise, öğrencilerin devam ettikleri okulların kültürlerini orta düzeyde benimsediği; öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeylerinin bazı boyutlarında ise cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek, anne doğum yeri, baba doğum yeri, aile geliri, öğrencilerin ikamet yeri, öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü gibi değişkenlerin rolü olduğu; öğretmenlerin görev yaptığı okulun kültürünü orta düzey olarak algıladığı, öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri, cinsiyetlerine, öğretmenlikteki görev sürelerine, doğum yerlerine göre farklılık göstermemekte; öğrenim düzeylerine göre ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın değerleri algılama boyutunda ise öğrencilerin ve öğretmenlerin değerleri algılamasında bahsi geçen değişkenlerin bazı değerleri algılanma düzeyinde önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erikli (2016), anasınıfı öğrencileri için hazırlanan okul öncesi değerler eğitimi programının çocukların saygı, sorumluluk, dürüstlük, işbirliği, paylaşım ve arkadaşlık değerlerine olan etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında kendisi tarafından geliştirilmiş olan Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programı'nı kullanmıştır. Ön test son

test kontrol gruplu deneysel modelde yürütülen araştırmanın örneklem grubunu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 23 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilmiş olan Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan programın deney grubu çocukların saygı, işbirliği, dürüstlük, arkadaşlık ve paylaşma ile ilgili değerlerini artırmada önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürhan (2017), ilkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirerek ortaya koymayı amaçladığı çalışmada nitel araştırma yönteminden faydalanmıştır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş 33 erkek, 2 kadın toplam 35 okul yöneticisi ve 74 kadın, 26 erkek olmak üzere toplam 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında öğretmenler için hazırlanmış 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yöneticiler için hazırlanmış 4 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri öğrencilerde değerler konusunda farkındalık oluştuğunu, öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde ciddi değişiklikler olduğunu, okul ikliminin değiştiğini, öğrencilerin kazanması gereken insani değerleri kazanmasını sağladığını, öğretmenlerin ve velilerin bu durumdan memnun kaldıklarını; yöneticilerin ise öğretmenlerin projeyi benimsemeleri için gerekli çalışmalar yapılması gerektiğini, projenin zorunlu bir uygulama olarak görülmesinin önüne geçilmesini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sadıkoglu (2017), yürürlükte olan zeka ve akıl oyunları dersinin amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci başlıklarında öğretmen görüşlerine göre incelenmesi ve bu başlıkların her birinin değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelemek için yürüttüğü çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 258 zeka ve akıl oyunları öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Orbeyi (2007) ve Kaymakamoğlu (2010) çalışmasından uyarlanan Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeği ile Özdaş (2013) tarafından geliştirilmiş olan Değerler Eğitimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zeka ve akıl oyunları bireyler arası ilişkileri olumlu yönde etkilediği, zeka ve akıl oyunları eğitimi öğrencilerin milli değerlerini, evrensel değerleri öğrencilerin özerkliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayırlı (2018), İlkokul 3. Sınıf hayat bilgisi derslerinde aile birliğine önem verme değeri ile ilgili etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucunda öğrencilerde hangi beceri ve değerleri sergilediğini incelediği araştırmasında eylem araştırması yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini kolay erişilebilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 26 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı 26 ana etkinlikten oluşmakta olan ve 20ders saatini kapsayan veri toplama sürecinde veri toplama aracı olarak katılımlı gözlem, etkinlik formları, görüşme, video kayıtları ve el yapımı ürünler kullanmış ve elde ettiği verileri betimse analiz ve içerik analizi yöntemi ile analiz etmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan etkinliklerin çocuklarda aile birliğine önem verme, sevgi, saygı, tasarruflu olma, sorumluluk, dayanışma gibi değerlerini geliştirmesine ve bu değerleri davranış haline getirmelerine ve öğrencilerin öz yönetim, iletişim, kaynakları etkili kullanma, araştırma, işbirliği gibi becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kafadar (2019), Türkiye, ABD ve Fransa’da uygulanmakta olan sosyal bilgiler ve muadili derslerin (ahlak-vatandaşlık eğitimi) öğretim programları ve ders kitapları değerler eğitime ilişkin unsurlar bakımından karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bütüncül çoklu durum deseni kullanmıştır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine göre belirlenmiş ve araştırmada Türkiye, ABD (New York) sosyal bilgiler ve Fransa ahlak-vatandaşlık öğretim programları Schwartz Değer Sınıflaması ve araştırmacı tarafından geliştirilen Değer Öğretim Yaklaşımı Belirleme Formu ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda her üç ülkenin programında yer alan değerlerde farklılık olduğu kadar benzerliklerde olduğu, öğretim programlarında değer eğitim-öğretim sürecinde de benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yediyıldız (2019), eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını karma araştırma yöntemine göre desenlemiş ve çalışmasında tarama modellerinden betimsel taramayı kullanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde örneklemi maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilmiş 222 eğitim yöneticisi oluştururken nitel bölümünde gönüllük esasına dayalı veri toplama işlemi yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algılarının en yüksek Okul Dışı Çevreyi

Düzenleme boyutunda; en düşük ise Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme boyutunda olduğu; Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ise, değerler eğitiminin öğrencinin davranışlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, eğitim yöneticilerinin, ailenin ve dış çevrenin bu eğitimde önemli ölçüde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2019), nicel kısmı, deney, kontrol ve plasebo gruplu, ön test, son test, kalıcılık ve kalıcılığı izleme testi içeren yarı deneysel desen kullanarak karma araştırma yöntemiyle yürüttüğü çalışmasında animasyon destekli değerler eğitimi programının akademik başarıya, derse ve bilişim değerlerine yönelik tutuma ve kalıcılığa etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada örneklem grubunu çok aşamalı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 29 öğrenci 11. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı, çalışmasında kontrol, deney ve plasebo grubu kullanmış ve her üç grupta da öğretim programını sekiz hafta boyunca kendi yürütmüştür. Araştırma boyunca deney grubuna animasyon destekli değerler eğitime dayalı program uygulanırken, kontrol grubu güncel öğretim programında devam etmiş ve plasebo grubuna ise güncel öğretim programındaki konular kavram karikatürü ile desteklenerek uygulanmıştır. Araştırmada veriler, grafik ve animasyon dersi başarı testi, grafik ve animasyon dersine yönelik tutum ölçeği, bilişim etiği değerlerine yönelik tutum ölçeği, ikilem durum formları, ikilem durum formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, animasyon destekli değerler eğitimi programının grafik ve animasyon dersi akademik başarısına, derse ve bilişim etiği değerlerine yönelik tutuma olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2020), 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde bilimsellik değerinin animasyonlarla kazandırılmasını amaçladığı çalışmasında karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı sıralı karma desen kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilimsellik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, değer kazandırmanın animasyonlar yoluyla yapılmasının istatistiksel açıdan manidar bir şekilde öğrencilerin lehine olduğu, değer kazandırma noktasında animasyon uygulanmasının öğrencilerin değer kazanma başarılarında meydana gelen anlamlı fark üzerindeki etkisinin geleneksel yöntemle oranla çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erbaş (2020), hayat bilgisi öğretim programında belirtilen değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarında yer alma durumlarının araştırılması ve hayat bilgisi derslerinde

değerlerin nasıl verildiğine yönelik durumun ortaya konması amacıyla yürüttüğü çalışmasında doküman analizi (4 hayat bilgisi ders kitabı), görüşme (30 sınıf öğretmeni) ve gözlem (hayat bilgisi dersleri) yöntemi kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin ders kitaplarına tam olarak yansımadağı, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda hayat bilgisi derslerinde daha çok değer belirginleştirme yaklaşımı kullanıldığı ve öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili velilere eğitimler ve seminerler verilmesi gerektiğini ve velilerin daha fazla sorumluluk almaları gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. DİJİTAL OKURYAZARLIK ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017), araştırmalarında Ng (2012) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğini Türkçeye uyarlamayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 13 farklı üniversitede öğrenim görmekte olan toplam 979 fen bilgisi öğretmen adayından toplanan veriler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktör ve 10 maddeden oluşan bir ölçme aracı ortaya konmuştur.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), tarama modelinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında Türkiye ve Kazakistan'da öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de ve Kazakistan'da öğrenim görmekte olan toplam 601 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Türkiye'de öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin Kazakistan'da öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu; cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu; bölüm değişkenine göre yapılan analizler sonucunda bölüm değişkenin dijital okuryazarlık üzerinde etkili bir değişken olduğu ve Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Budak (2019), nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanarak yürüttükleri ve Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerini inceledikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının

kendilerini dijital okuryazarlık alanında çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili çalışmada, cinsiyet, sınıf, kişisel bilgisayar ve sosyal medya üyeliği değişkenlerinin öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık algılarında etkili birer değişken olduğu fakat öğretmen adaylarının bölüm ve günlük internette geçirdikleri zaman değişkenlerinin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık algıları üzerinde önemli birer değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir, Sakız ve Doğan (2019), Kingsley (2011) tarafından kullanılmakta olan ORCA adlı ölçme aracından faydalanarak ilkokul düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir rubrik geliştirme çalışması yürütmüşlerdir. Yürütülen çalışma sonucunda, her biri bir hikaye ile başlayan dört bölüm ve 12 sorudan oluşan bir ölçme aracı ortaya konmuştur. Ortaya konan ölçme aracının birinci bölümü, öğrencilerin bilgiyi araştırma, ulaşma ve sentezleme becerilerini, ikinci bölümü öğrencilerin bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme ve doğrulama becerilerini, üçüncü bölümü öğrencilerin bilgiyi değerlendirme ve sentezleme becerilerini ve dördüncü bölümü ise öğrencilerin bilgileri doğrulama ve değerlendirme becerilerine yöneliktir.

Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2019), 2018 yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim programı ve Türkçe Ders Kitaplarını dijital okuryazarlık bağlamında inceledikleri çalışmalarında nitel araştırma deseni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, Türkçe Dersi Öğretim programında yer alan dijital okuryazarlığa yönelik kazanımların sınıf seviyelerine göre dengeli dağıldığı; Türkçe ders kitaplarına yer alan etkinliklerin dijital okuryazarlığı destekleyici nitelikte olmakla beraber sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında nicelik olarak bir azalma olduğu; konuşma becerisine yönelik etkinliklerin dijital okuryazarlıkla dolaylı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürtekin (2019), yürüttüğü çalışmasında üniversite öğrencilerinin boş zaman tutumları, sosyalleşme taktikleri ve dijital okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, dijital okuryazarlık düzeylerinde erkek öğrenciler ve spor yapan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve dijital okuryazarlık düzeyi ile boş zaman tutum ölçeği arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuru (2019), nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanarak yürüttüğü ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarını dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına yönelik bilgi eksiklerinin olduğu ve kavramı tanımlarken teknoloji okuryazarlığını ile değerlendirmeler yaptıkları ve öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun dijital okuryazar bir birey olmanın gerekliliğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak ve Karakuş (2019), genel tarama modeli ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu; cinsiyet değişkenine yapılan analizler sonucunda ölçeğin sadece uygulama kullanabilme alt boyutunda erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa; bölüm değişkenine göre yapılan analizler sonucunda ölçek genelinde ve ölçeğin tüm alt boyutlarında BÖTE bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu; anne ve baba eğitim durumuna göre yapılan analizler sonucunda öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; bilgisayara sahip olma değişkenine göre yapılan analizler sonucunda ölçek genelinde ve ölçeğin üretim alt boyutunda bilgisayara sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türünün dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kozak ve Özek (2019), BÖTE bölümünde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını incelemeyi amaçladığı çalışmalarında nitel ve nicel desenlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının hem dijital okuryazarlık düzeylerinin hem de siber zorbalığa duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu ve her iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular ise araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulguları destekler nitelikte olup BÖTE

bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve siber zorbalığa karşı duyarlılıklarının yüksek düzeye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kardeş (2020), durum çalışması kullanarak yirmi okulöncesi öğretmeni ile yürüttüğü ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile veri topladığı çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık çalışmaları hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa yönelik etkinliklerin çocuk gelişiminde etkili olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılırken bazı öğretmenlerin ise dijital okuryazarlığa yönelik eğitimlere okulöncesi dönemde yer verilmemesi gerektiğini belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise, okulöncesi öğrencilere yönelik güvenli dijital ortamlar oluşturulması gerekliliğidir.

Kul (2020), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü ve dijital okuryazarlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışma sonucunda öğrencilerin tamamının mobil olarak internete erişim imkanı olduğu ve interneti başlıca sosyal medya erişim amaçlı kullandığı; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir bölümünün internet bağımlılıklarının olmadığı; dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek olan öğrencilerin Elektrik Elektronik Mühendisliğinde öğrenim gören öğrencilerin olduğu; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dijital okuryazarlık düzeylerinin olduğu, dijital okuryazarlık düzeyi internet kullanım süresi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; dijital okuryazarlık dersinin dijital okuryazarlık düzeyi ve internet bağımlılığı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pala ve Başbüyük (2020), nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullandıkları çalışmalarında ortaokul beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini yüksek olduğu; cinsiyet değişkeninin öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı; öğrencilerin yerleşim yerine göre yapılan analiz sonucunda şehir merkezinde ikamet etmekte olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; kardeş sayısına göre yapılan analizler sonucunda iki kardeşi olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan analizler sonucunda annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; baba eğitim durumu değişkenine göre yapılan analizler sonucunda babası üniversite mezunu olan

öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; anne meslek değişkenine göre yapılan analizler sonucunda annesi memur olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; baba meslek değişkenine göre yapılan analizler sonucunda babası memur ve diğer meslek grubunda olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, sosyal bilgiler dersi karne notları, evlerinde bilgisayar veya tablet olma durumu ve internete bağlanma değişkenlerinin de öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili birer değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sakal (2020), üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarını incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda; kadın öğrencilerin dijital okuryazarlık farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu; eğitim bilimleri ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan adaylarının nispeten fen bilimleri ile ilgili alanlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu; sağlık bilimlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; bilgisayar kullanımı ile dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve öğrencilerin geldikleri bölümlere göre yapılan analizler sonucunda Güneydoğu Anadolu'dan gelen öğrencilerin dijital okuryazarlık farkındalık düzeylerinin diğer bölgelerden gelen öğrencilere göre nispeten daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç (2020), nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini kullandıkları çalışmalarında Ordu Üniversitesi ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Okulöncesi ve Sınıf Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; üniversite değişkenine göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; bölüm değişkenine göre yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; sınıf değişkenine göre yapılan analizler sonucunda Karamanoğlu Mehmetbey üniversitesine öğrenim görmekte olan 2. Sınıf öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu fakat Ordu Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda Karamanoğlu Mehmetbey üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı fakat Ordu

Üniversitesinde öğrenim görmekte olan erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. DİJİTAL HİKAYE ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Kahraman (2013), ortaöğretim dokuzuncu sınıf fizik dersi kuvvet ve hareket konusunda dijital fizik hikayeleri kullanımının öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerine etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasının sonucunda ‘Kuvvet ve Hareket Başarı Testi’ son ve kalıcılık testi ile erişim puanlarına ait sonuçların deney grubu lehine istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu; Fizik Motivasyon Ölçeği kalıcılık ile ön test arasındaki erişim puanları ve kalıcılık testi sonucunun deney grubu lehine istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu; Fizik Motivasyon Ölçeği sonucunda deney grubu lehine daha olumlu olduğu; dijital hikayelerin kullanımının, öğrenciler için fizik dersini daha görsel, eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli hale getirdiği, dersi günlük hayatla ilişkilendirerek derse karşı ilgi ile başarıyı artırdığı, daha kalıcı bir öğrenme sağladığı, öğrencilerin derse katılımları ve motivasyonları ve dersin işleniş üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoyun (2014), çevrimiçi dijital öyküleme etkinliklerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adayları tarafından ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanması sürecinde öğretmen adayları ve öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasının sonucunda, ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri dijital öyküleme etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşündükleri ve öyküleme sürecinde internet bilgilerinin güvenilirliğinden emin v olamadıklarını, araştırdıkları konularla ilgili yeterli kaynağa erişemediklerini ve teknik sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşırken; öğretmen adaylarının dijital öyküleme etkinliklerinin hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini düşündüğü ve etkinlikler yoluyla birçok konu ile ilgili bilgi edindiklerini, öğretmenlik becerileri konusunda deneyim kazandıklarını ve etkinliklerin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesinin uygulama sürecinde birçok kolaylık sağladığını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yavuz Konokman (2015), araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturma ve dijital öyküyü öğretime entegre etmenin öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisinin belirlenmesini amaçladığı çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırma

temelli öğrenme yaklaşımıyla dijital öyküyü oluşturan ve öğretime entegre eden deney grubu ile açıklayıcı öğretim yaklaşımıyla dijital öykü oluşturan kontrol grubu arasında araştırma direnci ve derin öğrenme yaklaşımı açısından anlamlı bir fark olduğu ve deney grubunun araştırma direnci son test ölçümlerinde düşme, derin öğrenme yaklaşımı son test ölçümlerinde yükselme olduğu sonucuna; Araştırma temelli öğrenme yaklaşımıyla dijital öykü oluşturan ve dijital öyküyü öğretime entegre eden öğretmen adaylarının araştırmaya ve teknoloji destekli öğretime yönelik direnç ön test ve son test ölçümlerinde fark olduğu ve bu farkın son test ölçümlerinde düşüşe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2015), çalışmasında, altıncı sınıf Türkçe dersinde dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasının sonucunda, deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerini yordamada yazma kaygısının; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını yordamada yazma kaygısı ve öykü yazma becerisinin önemli yordayıcı bir değişken olduğu ve deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının; kontrol iv grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ciğerci (2015), karma modelde gömülü desen kullandığı çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2016), çalışmasında dijital hikaye anlatımının kelime ve akılda tutma üzerindeki rolünü anlamayı ve öğrencilerin dijital hikaye anlatımı yoluyla kelime öğrenmek hakkındaki düşüncelerini araştırmayı amaçladığı çalışmasının sonucunda dijital hikaye anlatımının kelime öğretiminde değerli ve etkili bir yaklaşım olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Torun (2016), 6. Sınıf Fen Bilimleri dersi hücre konusunda dijital öykü kullanımının etkisinin anlatım yönteminin etkisi ile karşılaştırarak öğrenci başarısı üzerine hangisinin daha etkili olduğunu incelemeyi amaçladığı çalışmada karma yöntem kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital öyküleme kullanımı anlatım yöntemine kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini artırmada daha etkili olduğu ve dijital öyküleme ile anlatım yönteminin öğrencilerin fen dersine tutumlarını da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özerbaş ve Öztürk (2017), yarı deneysel desenle yürüttükleri çalışmalarında Tükçe derslerinde dijital hikaye kullanımının, öğrencilerin başarı, motivasyon ve kalıcılıkları üzerinde etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin eriş puanı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit ederken, kalıcılık ve motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşmamışlardır.

Baki ve Feyzioğlu (2017), dijital öykülerin 6.sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmalarının sonucunda deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerine ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve dijital öykülerin deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin gelişiminde olumlu yönde bir artış oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ulum (2017), fen bilimleri dersinde öğrencilere dijital öykü hazırlatarak, yaşadıkları deneyimleri belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital öyküyle konuları daha iyi öğrendikleri, öğrenmelerinin daha kalıcı olacağını düşündükleri, araştırma becerilerini geliştirdikleri ve eğlenerek öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Başdaş ve Vural (2017), yarı deneysel olarak yürüttükleri çalışmalarında drama temelli dijital hikaye anlatıcılığı programının ana sınıfına devam eden 6 yaşındaki çocukların bazı sosyal becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma toplam 48 çocuk ile gerçekleştirilmiş ve 10 hafta sürmüştür. Çalışma sonucundan, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Dayan (2017), çalışmasında İlkokul 4. Sınıf Türkçe dersi yazma sürecinde dijital öyküleme çalışmalarının betimlenmesi amaçlamış ve bu doğrultuda çalışmada durum çalışması desenini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, kelime, cümle, sahne sayısı gibi ögelerde nitelik ve nicelik açılarından gelişme görüldüğü ve tematik yaklaşımın dışına çıkıldığında, öğrencilerin kendi yaşantılarından konular belirledikleri ve yazmaya daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2018), dijital öykülerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmada yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırma sonucunda, dijital öykülerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin hem akademik başarı, hem eleştirel düşünme, hem de içten kontrollü olmalarını sağlama açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türe Köse (2019), deneysel desenle yürüttüğü çalışmada dijital hikâye anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. hikâyelerin farklı anlatım yöntemleri ile sunulduğu 3 farklı deneysel grup oluşturulmuş ve her bir gruba belirlenen 11 farklı hikaye farklı yöntemlerle anlatılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâye anlatımı 60-72 ay grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının ayırıştırıcı, seçici, empatik, yaratıcı, eleştirel ve etkin dinleme becerilerini üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu ve öğretmen desteğiyle uygulanan dijital hikayelerin ele alınan dinleme türlerinde dijital hikaye anlatımına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uslu (2019), işbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada deneysel kullanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 11 hafta sürmüş ve bu süreçte, deney grubunda yer almakta olan öğrenciler işbirlikli dijital hikaye hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda, işbirlikli dijital hikaye hazırlamanın yaratıcı yazma becerilerini anlamlı bir şekilde artırırken, sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı bir şekilde arttırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polater (2019), nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf değerler eğitiminde dijital öykü kullanımının nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikayelerin öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını

artırdığı, ööğrencilerin uygulama sonrasında mutlu oldukları ve eğlendikleri, öğrencilerde bilgisayar becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, grup çalışması yoluyla işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Korucu (2020), çalışmasında laboratuvar uygulama dersinde dijital hikâye geliştirme ortamını kullanan biyoloji öğretmeni adaylarının akademik başarıları, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulayıcı öğrenme durumlarındaki değişimi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır ve araştırma sonucunda biyoloji öğretmeni adaylarının “Laboratuvar Uygulamaları” dersi kapsamında Web 2.0 teknolojileri ile desteklenmiş dijital hikâye geliştirme ortamını kullanmaları sonucunda, akademik başarıları, sayısal yetkinlikleri ve sorgulama becerilerinde artış olduğuna yönelik bulgulara rastlanmıştır. Ayrıca dijital hikayelerin, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve teknoloji kullanımlarına yönelik olumlu yönde etkisinin bulunduğu yönelik sonuçlar elde edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve veri analizi ile araştırma sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda, ilk olarak araştırmanın deseni olan eylem araştırması hakkında bilgi verilmiş ve bu araştırmada kullanılan eylem araştırması detaylandırılmıştır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Eylem araştırması, genelleme amacı taşımakta olan geleneksel deneysel/bilimsel araştırmaların aksine, belirli durumlara ve yerel çözümlere odaklanan ve bireylere günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler bulmasında ve işlerinin verimliliğini artırmada yardımcı olan sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Stringer, 2007). Eylem araştırmaları, araştırmacıların ‘Ben ne yapıyorum?’, ‘Neyi geliştirmeye ihtiyaç duyuyorum?’, ‘Bunu nasıl geliştirebilirim?’ gibi soruları kendine yönlendirdiği bir araştırma türüdür ve bu araştırma türü uygulayıcılarına yani araştırmacılara kendi işlerini/çalışma alanlarını her yerde değerlendirme ve inceleme olanağı sağlamaktadır (Kemmis, vd., 2014). Mills (2003) ise eylem araştırmasını, öğretmenler, yöneticiler ve danışmanlar tarafından ve eğitim-öğretim sürecinin nasıl işlediği, öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğretmenlerin bu süreçte nasıl bir yol izlediği ve okulların nasıl bir işleyiş içerisinde olduğu hakkında veri toplamak amacıyla eğitim ve öğretimin diğer paydaşları tarafından yürütülen sistematik bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması, katılım ve iyileştirmeyi amaçlayan müdahalelerin uygulanmasının yanı sıra sosyal durumları tanımlamaya, yorumlamaya ve açıklamaya yarayan bir araştırma türüdür (Waterman, vd., 2001). Eylemi yapanlar tarafından ve onlar için yürütülen disiplinli bir soruşturma sürecidir. Eylem araştırması, sosyal durumlarda katılımcıların kendi uygulamalarının rasyonelitesini ve adaletini, bu uygulamalara ilişkin anlayışlarını ve uygulamaların gerçekleştirildiği durumları iyileştirmek için üstlendikleri bir öz-yansıtıcı araştırma biçimidir (Carr & Kemmis, 1986).

Stringer (2007), eylem araştırmasını, (1) Bak, (2) Düşün, (3) Uygula olmak üzere üç aşama üzerine oturtmuştur. Eylem araştırma sürecini, Kemmis ve Taggart (1990), (1) Planlama, (2) Uygulama, (3) Gözlemlleme, (4) Reflecting; Sagor (1992) (1) Sorunun tanımlanması, (2) Veri toplama, (3) Veri analizi, (4) Sonuçların raporlaştırılması; O’ leary (2004) ise (1) Gözlem, (2) Yansıtma, (3) Planlama, (4) Eylem

olarak sınıflamıştır. Bunların yanı sıra British Council (t.y.) eylem araştırma sürecini yine dört aşamalı bir süreç olarak ele almış ve aşamaları (1) Planlama, (2) Öğretim/Eylem, (3) Gözlem ve (4) Yansıtma olarak sınıflamıştır. Eylem araştırmalarının yürütülmesinde, karşılaşılan problemlerin okul düzeyinde çözülmesi (Wiersma, 2009) ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak (Norton, 2009) önemli bir rol oynamaktadır. Eylem araştırmaları, önceden kurgulanan deneysel araştırmalardan öte gerçek hayatta karşılaşılan bir problemin çözümüne yönelik olarak gerçek durumları kapsamakta (O'Brien, 2001) ve bu durumların çözümüne ve iyileştirilmesine olanak sağlamaktadır. 2020 yılı içerisinde ortaya çıkan Covid-19 pandemisi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında duraksamalara neden olmuştur. Bu nedenle 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde tüm okul kademeleri tatil edilmiştir. Bu nedenle sekteye uğrayan süreç, öğrencilerin öğretim programlarının öngörmüş olduğu eğitime erişememesine neden olmuştur. Eylem araştırması, böylesi günlük yaşam içerisinde karşılaşılan belirli durumlara çözüm getirebilmek ve zorlu bir durum içerisinde işleyişin verimini artırmak için fırsatlar sunacaktır. Deneysel araştırmalarda işleme uygun olarak hazırlanan ortamların tersine eylem araştırmaları gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde daha etkili olabilir. Araştırmacılara eylemlerini değerlendirme, sorunlara çözüm bulma ve tecrübe edilen problemleri süreç içerisinde tasarla, uygula, değerlendir ve yansıt döngüsü içerisinde geliştirerek en ideal duruma getirme fırsatı sağlayacaktır. Bu döngü içerisinde araştırmacı birden çok yöntem kullanarak en iyi çözüm yoluna ulaşmakta ve farklı bakış açıları geliştirerek kendi çalışma ortamında yani sınıf içerisinde olan dinamikleri de yakından gözlemleme fırsatı bularak kendi çalışmalarına yön verebilecektir. Bu sayede, araştırmacılar eğitim öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini, öğrenme sürecinde neler tecrübe ettiğini yakından inceleme fırsatı bulacak ve bu süreç içerisinde kendi tecrübelerini meslektaşları ile paylaşarak bölgesel ve ulusal çapta düzeltmelere katkı da bulunabilecektir. Ayrıca, eylem araştırmaları, sosyal durumları tanımlamada ve yorumlamada etkili bir yöntem olduğu için öğrencilerin farklı bir sosyal durumda nasıl bir öğrenme süreci deneyimleyeceklerini de yakından izleme fırsatı sunacaktır. Böylesi durumlarda eylem araştırması katılımcıları da sürece dahil ettiği için katılımcıların da var olan durumu geliştirmeye yönelik sorumluluk almasını sağlayacaktır. Bu sayede eylem araştırması, yaşanan sorunun iyileştirilmesi sürecinde sürece katılan tüm paydaşların yansıtma ve karar verme sürecinde aktif rol almasını ve daha etkili sınıf stratejileri geliştirilmesini sağlayarak yaşanan soruna bütüncül bir çözüm yolu

sunacaktır. Bu nedenle, eylem araştırmaları var olan teorik bilginin gerçek yaşam ortamında kullanılarak sınanmasına olanak sağlayarak teori ve uygulama arasında bir kr oluşturacaktır.

Bu araştırma, Dijital Hikaye geliştirme sürecine uygun olarak hazırlanan eylem planları aracılığıyla 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ğretim programının öğrencilere kazandırmayı amaçladığı Saygı, Sorumluluk, Bilimsellik, Bağımsızlık, Kültürel Miras, Doğal evreye Duyarlılık ve Tasarruf değerleri bir bütün olarak ve yine ğretim programının öğrencilere kazandırmayı öngördüğü dijital yetkinliklerin kazandırılma sürecini incelemeyi ve bu uygulama süreci boyunca karşılaşılan zorluklara çözüm üretmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, eylem araştırma deseninin araştırma problemine en uygun desen olduğuna karar verilmiştir.

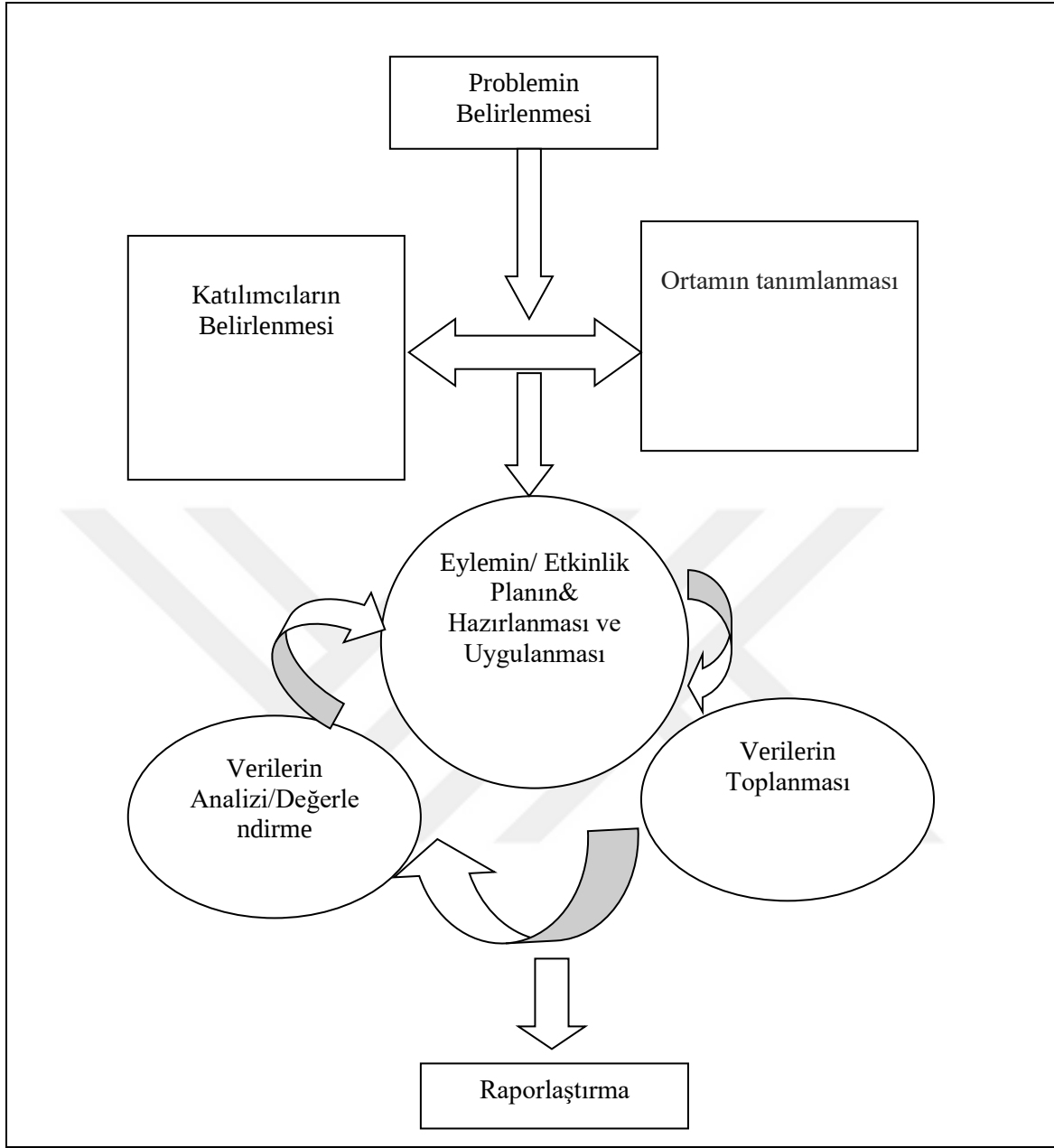
2. ARAşTIRMADA KULLANILAN EYLEM ARAşTIRMASI SÜRECİ

Literatür eylem araştırmalarının dört basamaklı döngüsel bir süreçten oluştuğu (Kemmis & Taggart, 1990; Sagor, 1992; O' leary; 2004) belirtilmektedir. Buna dayalı olarak bu araştırmada uygulanmak üzere geliştirilen eylem araştırması süreci şu dört aşamadan oluşmaktadır:

- 1) Problemin Belirlenmesi
- 2) Katılımcıların belirlenmesi ve ortamın tanımlanması
- 3) Eylem planlarının (uygulama etkinliklerinin) Hazırlanması ve Uygulanması
- 4) Raporlaştırma

Araştırmada kullanılan detaylı eylem araştırması süreci şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Araştırmada Kullanılan Eylem Araştırması Süreci



3. PROBLEMİN BELİRLENMESİ

Eylem araştırmaları, bir konu, bir sorun ya da öğrencilerin öğrenmelerinde tecrübe ettikleri zorluklar ile ilgili bir soru ya da gözlem ile başlamaktadır (Ocak ve Akbaş Aysal, 2019). Eylem araştırmasını on adımda ele alan Johnson (2015), bu süreçte ilk olarak araştırmacıların bir problem belirlemelerini ya da derinlemesine çalışabilecekleri ilgilerini çeken bir alan belirlemelerini önermiştir. Bunun içinde eylem araştırmalarında yaygın olarak kullanılan üç araştırma olasılığını; (1) bir öğretim stratejisinin değerlendirilmesi, (2) gözlemlenen bir problemin araştırılması ve (3) araştırmacının ilgisini çeken bir konunun belirlenmesi; tanımlamıştır. Bu doğrultuda,

yürütülen bu eylem araştırmasında bir öğretim stratejisi olarak değer ve beceri gelişiminde dijital hikaye kullanımının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Öğretim programları, öğrencilerin çok yönlü gelişimi üzerinde durmaktadır. Bu nedenle de bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlarda kazanmaları öngörülen belirli davranış, değer ve yetkinliklere öğretim programlarında yer verilmektedir. Öğrencilerin çok yönlü gelişiminin sağlanabilmesi için çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin işe koşulması gerekmektedir. Bu süreçte özellikle de çağımız öğrencilerinin teknolojik bir zamanın ortasında doğduğu, ilgi alanlarının bir önceki nesilden çok farklı olduğu, zamanlarının çoğunu teknolojik aletler sayesinde internette geçirdiği, iletişim, bilgiye ulaşma, zaman geçirme, yeni bir şeyler öğrenme, araştırma yapma gibi çoğu eylemlerini teknolojik aletler vasıtasıyla gerçekleştirdiği ve kendini bu alanlarda daha iyi ifade edebildiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda sınıflarda uygulanan yöntem, teknik ve stratejilerin teknoloji ile desteklenmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda, soyut bir kavram olan ve ölçülmesi zor olan değerlerin öğrenci ilgi alanları ile uyumlu olarak '*Dijital Hikayeler*' yoluyla verilmesi ve bu hikayelerin öğrenciler tarafından dijital hikaye oluşturulma süreci adımlarına göre kendileri tarafından oluşturulması uygun görülmüştür. Dijital hikayelerin öğrenciler tarafından oluşturulması öğrencilerin hem araştırma yapmasına olanak sağlayacak hem de öğrencilerin değer dünyasının ortaya konmasında yardımcı olacaktır.

Değerlerin duyuşsal alanla ilgisi ve değerler eğitiminin bir süreç içerisinde gerçekleşeceği, bu sürecin derinlemesine incelenmesi gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda ise bu araştırmanın tüm süreci çeşitli veri toplama araçlarının kullanımına izin verecek bir araştırma deseni kullanarak yürütülmesi gerekli kılınmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada eylem araştırması deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırma sürecinde ele alınacak değerlerin belirlenmesinde ise 2020 yılında yaşanan pandemi dolayısıyla yarıda kalan eğitimin büyük bir etkisi olmuştur. Bu nedenle 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programının ön gördüğü değerler araştırmaya dahil edilmiştir. Aynı zamanda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde pandemiden dolayı okullarda ders sürelerinin 30 dk ile sınırlandırılması da ele alınacak değerlerin sınırlandırılmasına neden olmuştur.

4. ÇALIŞMA GRUBUNUN BELİRLENMESİ

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde iki farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak çalışmanın uygulamasının yürütülebileceği olası okulların belirlenmesi aşamasında zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen örnekleme yöntemlerinden uygun (convenience) örnekleme (Büyüköztürk, vd., 2012) yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile Afyonkarahisar Merkez İlçesinde bulunan ve araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği okullar belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi ile araştırmacının zaman kazanması hedeflenmektedir. Bu aşamada üç adet okul belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen okullardan ise çalışmanın yürütüldüğü okul amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, vd., 2012). Bu aşamada, okul yöneticisinin çalışmayı yürütmeye karşı bakış açısı, öğretmenin çalışmaya karşı tutumu büyük bir rol oynamıştır. İlk olarak uygun örneklem yöntemiyle belirlenen okulların yöneticileri ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerde her okuldan olumlu dönütler alınmıştır. Fakat, Covid-19 pandemisinden dolayı birinci sınıflar hariç diğer sınıfların açılmaması, açılan yerlerde ise ders saatlerinin yarım saat ile kısıtlandırılması hem okul yönetimi hem de öğretmenler üzerinde etkili olmuştur. Bu nedenle uygun örneklem ile seçilen üç okuldan ikisi ders süresi ve derslerin uzaktan eğitimle yapılacağı nedeniyle çalışmanın okullarında yürütülmesinin uygun olmayacağını, ilgili ders saati süresinin öğretmenin kendi ders konularına dahi yetmeyeceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, araştırma gerek okul idarecilerinin göstermiş olduğu ilgi hem de öğretmenin ders saatlerinde uygulamanın yapılmasındaki gönüllüğü nedeniyle Afyonkarahisar İl Merkezinde bulunan bir ortaokulda 15 beşinci sınıf öğrencisi ile (9 Kadın; 6 Erkek) gerçekleştirilmiştir. Aşağıda araştırmacı ve çalışma grubunun özellikleri verilmiştir:

Araştırmacı: Lisans eğitimi, İngilizce Öğretmenliğinde tamamlayan araştırmacı, yüksek lisans derecesini Eğitim Bilimleri alanında almış ve doktora eğitimi Eğitim Programları ve Öğretim alanında devam ettirmiştir. Araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir köy okulunda bir yıl ücretli İngilizce Öğretmenliği, üç yıl bir dershanede İngilizce Öğretmenliği yaptıktan sonra bir devlet üniversitesine Öğretim Görevlisi olarak atanmış ve sekiz yıldır da aynı kurumda görevini sürdürmektedir. Araştırmacının, yüksek lisans eğitimi itibarıyla aldığı bilimsel araştırma dersinde edindiği bilinç doğrultusunda çeşitli uluslararası kongrelerde bildirileri, ulusal ve

uluslararası dergilerde makaleleri, ulusal ve uluslararası yayın evlerinde kitap bölümleri ve kitap çevirisi bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacı çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenen projelerde araştırmacı ve eğitmen olarak yer almıştır. Özellikle araştırmacının kitap bölümü yazarı olarak yer aldığı ‘Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar’ adlı eser araştırmacının bu çalışmada kullanılan yöntem ile ilgili bir deneyime ulaşmasına ve eylem araştırması sürecini tanımasına yardımcı olmuştur. Mills (2003), araştırmalarda, araştırmacıların ‘katılımcı gözlemci’ veya ‘etkin katılımcı gözlemci’ olmak üzere iki farklı grupta yer aldığını belirtmektedir. Bu çalışmada, araştırmacı hem süreci kendisi yürüttüğünden dolayı hem de süreç ile ilgili verileri kendi topladığı ve yorumladığı için araştırmada etkin katılımcı rolündedir.

Çalışma grubu ve özellikleri: Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler, araştırmacı tarafından uygulama öncesi ziyaret edilmiştir. Bu ziyaret esnasında gerek sınıf öğretmenleri gerekse Sosyal Bilgiler Öğretmeni araştırmacı ile birlikte sınıfa gelmişler ve araştırmacıyı öğrencilere tanıtmışlardır. Her iki öğretmende sınıfı araştırmacıya terk ettikten sonra araştırmacı kendini tanıtmış ve bulunma nedenlerini (doktora öğrencisi olduğunu, görev yerini, bilimsel bir araştırma yürüttüğünü) öğrencilere söylemiştir. Araştırmacı, bu çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını, istemeyen ya da ailesi izin vermeyen bir öğrenci olması durumunda kendisinin kesinlikle katılıma zorlanmayacağını, bu sürecin okul notlarını etkilemeyeceği belirtilmiştir. Öğrencilere veli onam formu dağıtılarak ailelerine durumun anlatılması ve çalışmaya dahil olmaları için velilerinin izni olması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin kurmuş olduğu Whatsapp grubu üzerinden de velilere çalışma bilgi verilmiş, öğrencilerine çalışmaya katılmaları için veli onam formu dağıtıldığı ve çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu ve çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı belirtilmiş ve izin vermeleri durumunda veli onam formunu imzalayarak sınıf öğretmenlerine öğrenciler aracılığıyla iletmeleri istenmiştir. Tanışma saati içerisinde sınıftan üç öğrenci yapacakları uygulamalardan not alıp almayacaklarını sormuşlardır. Araştırmacı, öğrencilere tekrar bu çalışmada herhangi bir ders notu almayacaklarını belirtti. 15 öğrencinin velilerinin hepsi veli onam formunu onaylayarak öğrencilerin araştırmada yer almasına onay vermiştir. Öğrenci bilgileri öğrenci kodları ile aşağıda verilmiştir:

Ö1: (Kız) Üç çocuklu bir ailenin en küçük çocuğu. Annesi ev hanımı, babası ise bir devlet kurumunda memur olarak görev yapmakta. Genelde sessiz gibi görülmekte oldukça başarılı bir öğrenci.

Ö2: (Kız) Bir kardeşi var. Kendisinden iki yaş küçük olan kardeşi de aynı okulda eğitim görmekte. Annesi ev hanımı, babası ise ticaretle uğraşıyor. Konuşkan ve cana yakın bir çocuk.

Ö3: (Erkek) Tek çocuklu bir ailenin çocuğu. Babası çeşitli alanlarda ticaretle uğraşmakta, annesi ise ev hanımı. Genelde ilgi çekmeye çalışan aktif ve girişken bir çocuk.

Ö4: (Kız) 4 çocuklu bir ailenin üçüncü çocukları. Kardeşlerin hepsi kız. Annesi ve babası birlikte apart işletmekte. Uyumlu ve arkadaş canlısı bir yapıda ve arkadaşları ile uyum içerisinde.

Ö5: (Erkek) 2 çocuklu bir ailenin en büyük çocuğu. Annesi ev hanımı, babası ise serbest meslek sahibi. Derlerle arası çok iyi değil fakat konuşkan ve ilgi çekmeyi seviyor.

Ö6: (Erkek) 3 çocuklu bir ailenin en küçük çocuğu. Annesi bir devlet kurumunda işçi olarak babası ise devlet memuru olarak çalışıyor. Sakin ve görevlerinin bilincinde bir çocuk.

Ö7: (Erkek) 3 çocuklu bir ailenin en büyük çocuğu. Annesi ev hanımı, babası ise ticaretle uğraşıyor. Arka sırada oturmayı seven sessiz sakin ve arkadaşları ile mesafeli bir çocuk.

Ö8: (Kız) 2 çocuklu bir ailenin küçük çocuğu. Annesi ev hanımı, babası ise işçi olarak çalışıyor. Derslerine ilgili ve samimi bir çocuk.

Ö9: (Erkek): 2 çocuklu bir ailenin küçük çocuğu. Annesi ve babası oturdukları semtte lokanta işletiyor. Akademik başarısı yüksek değil fakat sosyal ilişkileri iyi bir çocuk.

Ö10: (Kız): 3 çocuklu bir ailenin ortanca kızı. Annesi ev hanımı babası ise ticaretle uğraşıyor. Derslerinde ve sosyal ilişkilerde başarılı bir çocuk.

Ö11: (Kız): Tek çocuklu bir ailenin çocuğu. Annesi ev hanımı, babası ise çeşitli işletmelere sahip. İlgi odağı olmayı seven ve arkadaşları tarafından da sevilen bir çocuk. Bazen düzen bozan davranışlar sergileme eğiliminde.

Ö12: (Erkek): 3 Çocuklu bir ailenin en küçük çocuğu. Annesi ve babası memur ve aynı zamanda kendilerine ait apartları var. Konuşkan ve derslerinde başarılı bir çocuk.

Ö13: (Kız): 2 çocuklu bir ailenin küçük çocuğu. Annesi ev hanımı babası ise kendilerine ait apartı işletiyor. Cana yakın ve konuşkan bir çocuk.

Ö14: (Kız): 2 çocuklu bir ailenin büyük çocuğu. Annesi ev hanımı, babası ise ticaretle uğraşiyor. Derslerinde başarılı ve girişken bir çocuk.

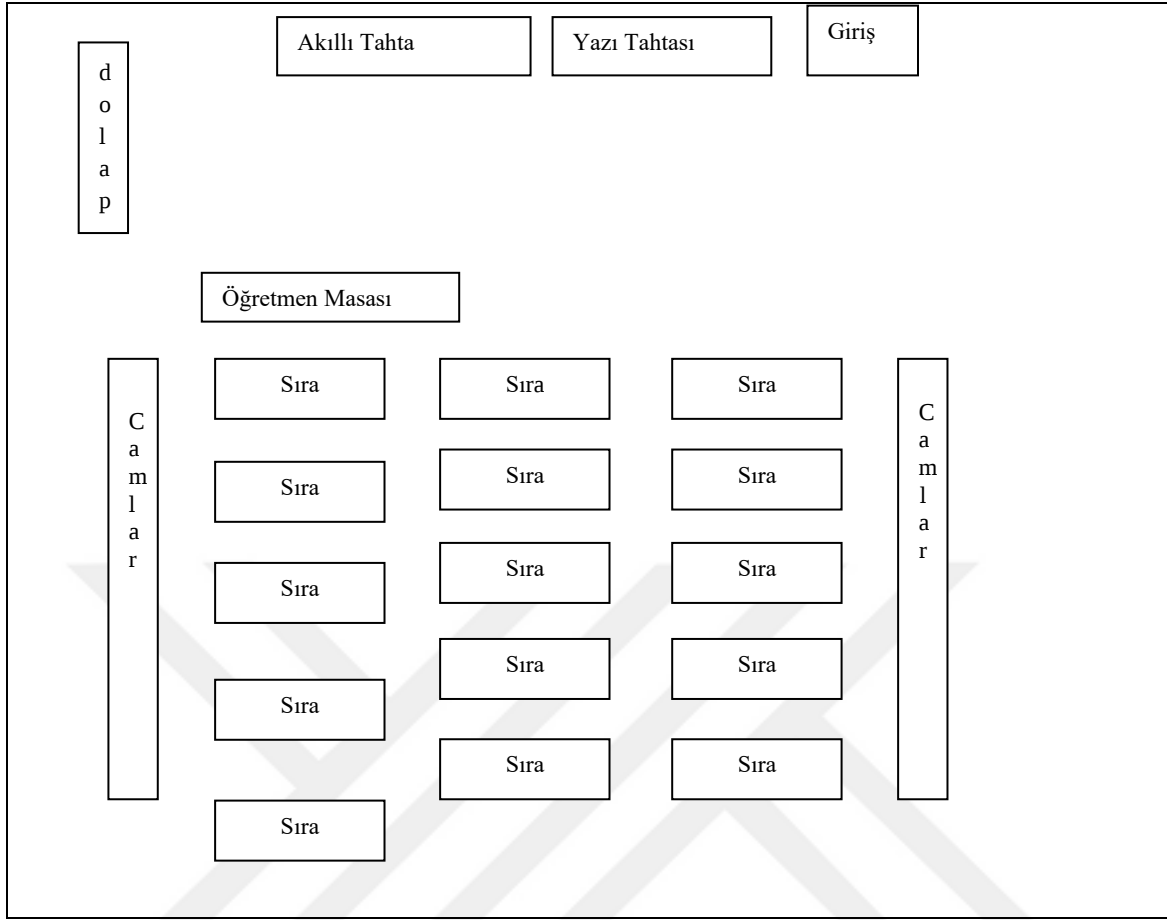
Ö15: (Kız) 2 çocuklu bir ailenin büyük çocuğu. Annesi ve babası birlikte kendi apart otellerini işletiyorlar. Derslerine karşı ilgili bir çocuk.

5. UYGULAMA ORTAMININ TANIMLANMASI

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Erenler Ortaokulunun 5/B sınıfında Sosyal Bilgiler Dersinde gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer almakta olan ve Covid-19 pandemisi dolayısıyla eğitimin yarıda kalması nedeniyle değinilemeyen değerler araştırmacı tarafından seçilmiş ve dijital hikaye oluşturma sürecinin basamaklarına uygun olarak etkinlik planları oluşturularak ilgili derste ele alınmıştır.

Araştırma iki farklı ortamda uygulanmıştır. Araştırmanın ilk dört aşaması (uygulama öncesi düzey belirleme, uygulamaya hazırlık etkinliği, ikinci eylem planı ve üçüncü eylem planı saygı değeri uygulaması) (29.09.2020-22.10.2020) Afyon ili merkezinde bulunan Erenler Ortaokulunda 5/B sınıfında uygulanmıştır. İlgili okul üç binadan oluşmaktadır. Okulun girişinde solda kalan binada yönetim, öğretmenler odası ve küçük bir kantinin yer almaktadır. Girişte tam karşıda ve sol tarafta bulunan binalarda ise derslikler yer almaktadır. Uygulamanın yapıldığı 5/B sınıfı okul bahçesine girişte sol tarafta konumlanmış bir sınıftır. Sınıfın yerleşim şekli Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4. Araştırma Sürecinin Gerçekleştirildiği Ortam



Araştırmanın diğer aşamaları ise (üçüncü eylem planının sorumluluk, tasarruf, bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, bağımsızlık ve kültürel mirasa duyarlılık uygulamaları, dördüncü eylem planı ve uygulama sonrası düzey belirleme) (03.11.2020-29.12.2020) 25.10.2020 tarihinde araştırmacının Covid-19 teması nedeniyle filyasyon ekiplerince karantinaya alınması ve 16.11.2020 tarihinde okulların ilk ara tatile girmesi ve devamında pandemi sürecinin kötüye gitmesi nedeniyle uzaktan eğitimle eğitime devam edilmesi kararı verilmesinden dolayı EBA ve Zoom programları üzerinden yapılmıştır.

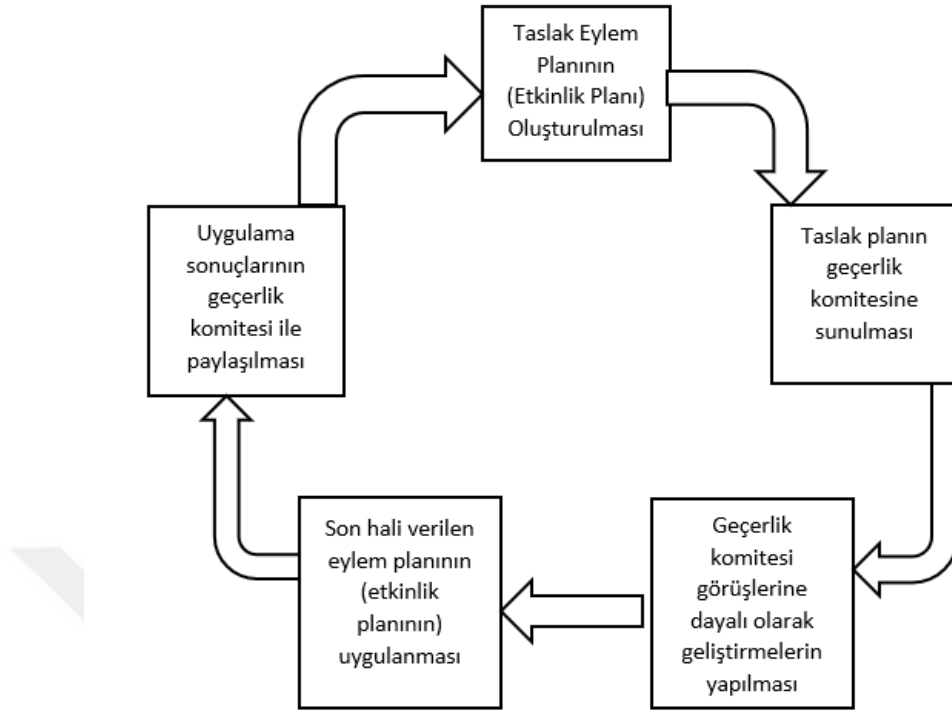
6. EYLEM PLANLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI

Eylem planlarının hazırlanması aşamasından önce araştırmacı değer, değerler eğitimi ve dijital hikaye konuları üzerine derinlemesine bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Araştırmacının buradaki amacı değerlerin dijital hikayeler yoluyla nasıl aktarılabileceği ve bu sürecin eylem araştırması desenine nasıl yansıtılabileceğini içselleştirmektir.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırma ve okumalardan sonra eylem planları oluşturulmadan önce araştırmanın uygulanacağı ilgili sınıf öğretmeni (Sınıfın Derslerine de giren, Eğitim Yönetimi ve Denetimi üzerinde yüksek lisans derecesine sahip ve halihazırda Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora tez aşamasında olan Matematik Öğretmeni), ilgili dersin öğretmeni ve araştırma kapsamında oluşturulan geçerlik komitesi (Araştırmacının Danışmanı, Çocuk Gelişimi alanında çalışmakta olan bir Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim alanından doktora dercesine sahip bir Sınıf Öğretmeni ve Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri alanında doktora tez aşamasında olan bir İngilizce Öğretmeni) ile görüşülmüştür. Geçerlik komitesinden gelen tavsiyeler özellikle eylem planlarının hazırlanmasında ders saatlerinde zaman kısıtlaması olduğunu göz önünde bulundurmak gerekliliği gerçeği ön plana çıkmıştır. Dijital hikayelerin oluşturulması aşamalarından özellikle konu ile ilgili araştırmanın yapılması, senaryonun yazılması ve görsel senaryo taslağının oluşturulması adımlarını öğrencilerin ödevlendirilerek yapması zorunluluğu üzerinde durulmuştur. Bu nedenle eylem planlarının hazırlanmasında bu aşama dikkate alınmıştır. Ders saatlerinin kısaltılmasından dolayı ortaya çıkan sorundan dolayı araştırmanın yapıldığı sınıfın ilgili sınıf öğretmeni (ayrıca ilgili sınıfın matematik öğretmeni) kendine ait olan dersinde haftada iki ders saati araştırmacı tarafından kullanılabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada 5. sınıf öğrencilere dijital hikayeler yoluyla kazandırılmasına yönelik on bir eylem planı hazırlanmış ve 29.09.2020-29.12.2020 tarihleri arasında 12 haftada (bir hafta karantina süreci, bir hafta resmi ara tatilde uygulama yapılmamıştır) uygulanmıştır. Eylem planlarının oluşturulma sürecine ilişkin süreç Şekil 5.'te ana hatları ile verilmiştir.

Şekil 5. Araştırma Eylem Planları (Etkinlik Planları) Uygulama Aşamaları



Şekil 5’te verilmiş olan eylem planı (etkinlik planı) geliştirme ve uygulama 86aşamaları her bir etkinlik planı için uygulanmıştır. Çalışma grubunun değerlere yönelik durumları ve dijital okuryazarlık düzeyleri ile ilgili yapılan veri toplama işleminden sonra araştırmanın ilk eylem planı hazırlanmış ve hazırlanan eylem planı geçerlilik komitesine sunulmuştur. Dönütler doğrultusunda eylem planı düzenlenmiş, uygulanmış, veriler toplanmış ve toplanan veriler geçerlik komitesinin görüşüne sunulurak analiz edilmiş ve ikinci eylem planı hazırlanmıştır. Bu döngüsel süreç araştırmada uygulanan her eylem planı ve veri toplama ve analiz sürecinde uygulanmıştır. Araştırma sürecinde uygulanan eylem planları, uygulandığı hafta, uygulandığı zaman dilimi Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Eylem Araştırma Sürecinde Uygulanan Eylem Planları

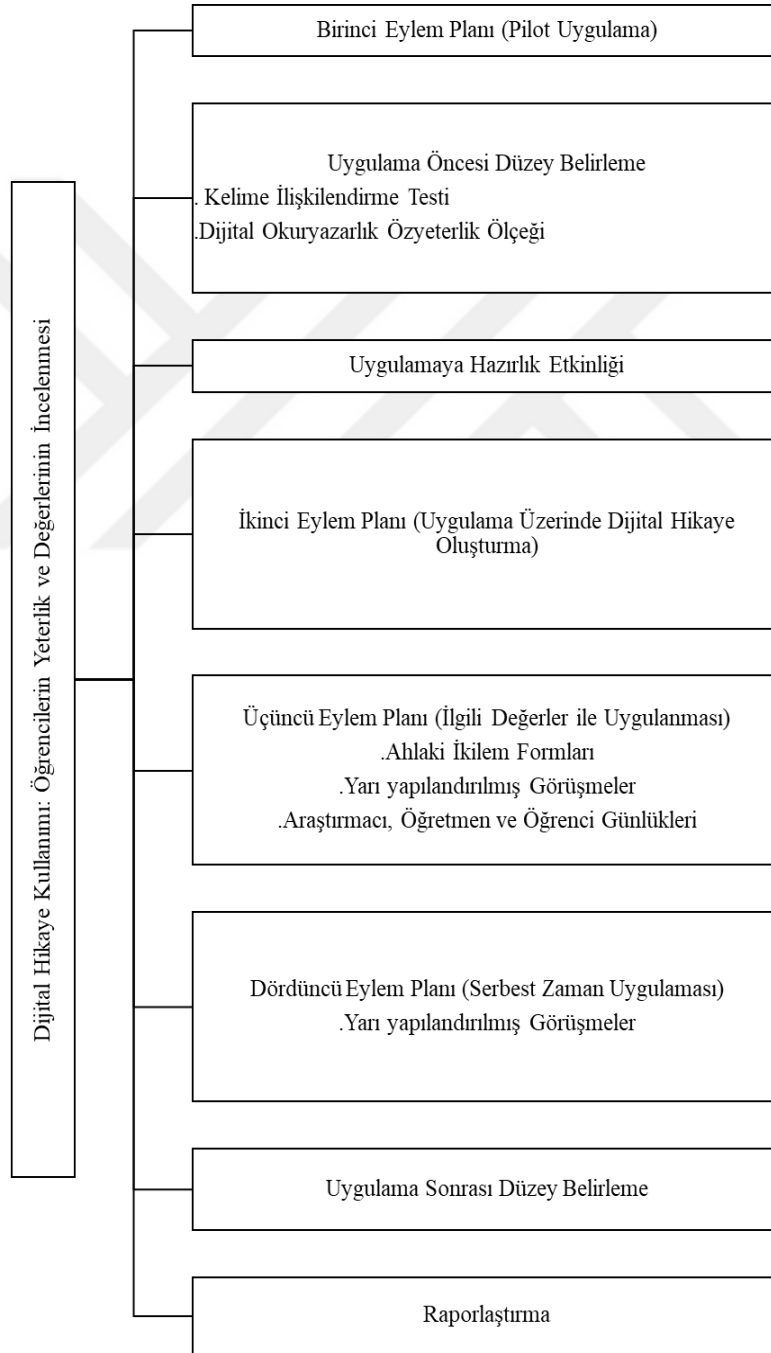
Hafta	Tarih	Eylem Planı/Uygulama	Ortam
Pilot	10.02.2020-11.03.2020	1. Eylem Planı	Sınıf
1	29-09.2020/01.10.2020	Uygulama Öncesi Düzey Belirleme	Sınıf
2	6.10.2020	Uygulamaya Hazırlık Etkinliği	Sınıf
3	13.10.2020/15.10.2020	2. Eylem Planı (Örnek Çalışma)	Sınıf
4	20.10.2020/22.10.2020	3. Eylem Planı (Saygı)	Sınıf
5	3.11.2020	3. Eylem Planı (Sorumluluk)	Sanal
6	10.11.2020	3. Eylem Planı (Tasarruf)	Sanal
7	24.11.2020	3. Eylem Planı (Bilimsellik)	Sanal

Tablo 13 (Devam). Eylem Araştırma Sürecinde Uygulanan Eylem Planları

Hafta	Tarih	Eylem Planı/Uygulama	Ortam
8	1.12.2020	3. Eylem Planı (Doğal Çevreye Duyarlılık)	Sanal
9	8.12.2020	3 Eylem Planı (Bağımsızlık)	Sanal
10	15.12.2020	3. Eylem Planı (Kültürel Mirasa Duyarlılık)	Sanal
11	22.12.2020	4. Eylem Planı (Serbest Zaman)	Sanal
12	29.12.2020	Uygulama Sonrası Düzey Belirleme	Sanal

Araştırmada kullanılan eylemlerin planları Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6. Eylem Araştırması Süreci Planı



Araştırma süresince oluşturulan eylem planları uygulama öncesi ve sonrasında Geçerlik Komitesine sunulmuştur. Geçerlik Komitesinin verdiği dönütler dikkate alınarak bir sonraki eylem planı oluşturulmuştur. Geçerlik Komitesi toplanma tarihleri ve alınan kararlar Tablo 14.'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Geçerlik Komitesi Toplantıları

Tarih	Gündem	Alınan Karar
27.03.2020	Pilot uygulama sonuçları	Pilot uygulama araştırma sürecinin şekillendirilmesi
14.09.2020	Uygulama öncesi düzey belirleme	Veri toplama süreci onaylandı
3.10.2020	Uygulama öncesi verilerin değerlendirilmesi	Uygulamaya hazırlık etkinliği onaylandı
9.10.2020	Hazırlık etkinliği değerlendirilmesi	2. Eylem planı onaylandı
17.10.2020	2. Eylem planının değerlendirilmesi ve 3. Eylem Planının görüşülmesi	3.Eylem Planının Saygı değeri uygulaması onaylandı
24.10.2020	Saygı değeri uygulaması değerlendirilmesi ve sorumluluk değeri uygulaması görüşülmesi	3. Eylem planının sorumluluk değeri ile uygulanması onaylandı
6.11.2020	Sorumluluk değeri uygulaması değerlendirilmesi ve tasarruf değeri uygulaması görüşülmesi	3. Eylem planının tasarruf değeri ile uygulanması onaylandı
13.11.2020	Tasarruf değeri uygulaması değerlendirilmesi ve bilimsellik değeri uygulaması görüşülmesi	3. Eylem planının bilimsellik değeri ile uygulanması onaylandı
27.11.2020	Bilimsellik değeri uygulaması değerlendirilmesi ve doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması görüşülmesi	3. Eylem planının doğal çevreye duyarlılık değeri ile uygulanması onaylandı
4.12.2020	Doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması değerlendirilmesi ve bağımsızlık değeri uygulaması görüşülmesi	3. Eylem planının bağımsızlık değeri ile uygulanması onaylandı
11.12.2020	Bağımsızlık değeri uygulaması değerlendirilmesi ve kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması görüşülmesi	3. Eylem planının kültürel mirasa duyarlılık değeri ile uygulanması onaylandı
18.12.2020	Kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması değerlendirilmesi ve bir sonraki aşamanın planlanması	4. Eylem planının serbest zaman etkinliği olarak düzenlenmesine karar verildi
25.12.2020	4. Eylem Planının görüşülmesi	4. Eylem planı çıktıları kontrol edildi ve uygulama sonrası düzey belirlemeye karar verildi
19.01.2021	Uygulama sonrası düzey belirleme sonuçlarının görüşülmesi	Veriler onaylandı ve verilerin raporlaştırılmasına karar verildi

7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Eylem araştırmasının amacı, sistematik bir süreç içerisinde veri toplayarak sınıfın bazı öğelerini anlamaktır (Johnson, 2015). Eylem araştırmalarında kullanılacak veri toplama yöntemleri araştırmanın konusunun özellikleri ile ilişkilidir bu nedenle eylem araştırmaları hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerine başvurabilir (Kock, 1997). Yürütülen bu araştırmada yapılan literatür taraması ışığında da araştırma problemine en iyi cevabı bulabilmek için kullanılmasına karar verilen veri toplama araçları şunlardır:

- Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği
- Kelime İlişkilendirme Testi
- İkilem Durumları
- Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler
- Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri

7.1 NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

7.1.1. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği

Ölçek Geliştirilme Sürecinde Kullanılan Yöntem

Araştırmada kullanılan dijital okuryazarlık özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilme aşamasında karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desen iki aşama halinde yürütülmekte ve ilk olarak nitel veriler daha sonra ise nicel veriler toplanmaktadır. İlk aşamada nitel verilerin toplanmasındaki amaç, nitel verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak sürecin nicel aşamasını yürütmek ve bu sürece veri sağlamaktır (Creswell & Clark, 2015). Keşfedici desen genellikle nitel ve nicel verilerin toplanması olarak iki aşamalıdır. Fakat, ortaya bir ölçme aracı koymak amaçlandığında keşfedici desenin ilk iki aşamasını ölçme aracının test edilmesi ve uygulanması takip etmektedir. Bu çalışmanın ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle alanyazın taraması yapılarak ölçülmek istenilen kavrama yönelik anahtar kelimelerin belirlenmesi, ilgili gruplarla yapılan görüşmeler sonucunda ölçülmek istenilen kavramın göstergelerinin belirlenmesi ile elde edilen nitel verilerin birlikte yorumlanması ve daha sonra oluşturulan taslak ölçeğin test edilmesi süreci gerçekleştirildiğinden dolayı keşfedici sıralı desen kullanılmıştır.

Dijital okuryazarlık özyeterliği ölçeği geliştirme aşamaları aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek madde havuzu oluşturulmadan önce ilgili alanda yapılmış çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalar sonucunda dijital okuryazarlığa ait anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu aşamada dijital okuryazarlık özyeterliği için bilgi, beceri, iletişim ve işbirliği anahtar kavramlar olarak belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra sosyal bilgiler öğretim programını uygulamakta olan ve basit seçkisiz yöntem ile seçilmiş Afyonkarahisar'da görev yapmakta olan on iki sınıf öğretmenine ve bir devlet okulunda kodlama eğitimi vermekte olan ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans derecesine sahip bir öğretmene şu soru yöneltilmiştir:

- 1) *Sosyal Bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerden biri de dijital okuryazarlıktır. Dijital okuryazarlık becerisine sahip 4. sınıf düzeyinde bir öğrencinin ne gibi davranış/davranışlar sergilemesi beklenmektedir? Lütfen örneklerle açıklayınız.*

Ayrıca, bir sene önce aynı program ile eğitim almış ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında 5. sınıfta eğitim görmekte olan ve basit seçkisiz yöntemle seçilmiş 28 öğrenciye şu sorular yöneltilmiştir:

- 1) *Dijital okuryazarlık size ne ifade etmektedir? Lütfen detaylı bir biçimde açıklayınız.*
- 2) *Dijital okuryazarlık becerilerine sahip bir birey nasıl davranışlar sergilemelidir? Lütfen örneklerle açıklayınız.*

Öğretmenlere ve öğrencilere yöneltilen soruların cevaplarına ve ilgili alan ile yapılmış çalışmaların incelenmesi sonucunda belirlenen anahtar kavramalara dayanarak 35 maddeden oluşan taslak bir ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek formu, dijital okuryazarlık üzerine çalışmaları bulunan ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde görev yapmakta olan iki Dr. Öğr. Üyesi ve bir Araş. Gör. Dr.'a kapsam geçerliliğinin kontrolü amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü üzerine taslak ölçekte yer alan beş madde diğer maddeler ile de ölçülebileceği için taslak ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 30 maddelik taslak ölçek madde havuzunun oluşturulmasında görüşleri alınan on iki sınıf öğretmenine mail ve kodlama derslerini yürüten öğretmene maddelerin sınıf seviyesine uygunluğunu kontrol amaçlı

gönderilmiştir. Bu aşamada on iki sınıf öğretmenin beşinden ve kodlama öğretmeninden dönüt alınabilmiştir. Kodlama öğretmenin verdiği dönüt doğrultusunda ölçek maddelerinden önce dijital okuryazarlığın kısa bir tanımının yer almasına karar verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden gelen dönütler doğrultusunda ise ‘Arama Motoru’ ifadesinin geçtiği maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılamayacağı endişesi belirtildiği için arama motoru ifadelerinden sonra parantez içerisinde internette arama yaparken en çok kullanılan ‘Google’ ve ‘Yandex’ arama motorları örnek olarak verilmiştir.

Bu düzeltmelerden sonra beşli likert tipte hazırlanan taslak ölçek basit seçkisiz yöntem ile seçilmiş kırk iki dördüncü sınıf (iki şube) öğrencisine 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde pilot olarak uygulanmıştır. Bu uygulama aşamasında maddelerin sonuna ‘*Ölçekte yer alan maddeleri cevaplarken zorlandığınız, anlamadığınız veya size yabancı gelen bir ifade var mıydı? Lütfen belirtiniz*’ ifadesi eklenmiştir. Pilot uygulama aşamasına öğrencilerin tümü ölçek maddelerini cevaplamada zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Tüm dönütler sonucunda yapılan düzeltmelerden sonra otuz maddenin yer aldığı taslak ölçek Afyonkarahisar ili, Merkez İlçesinde yer alan bir devlet okulunda 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde 175 4. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizinde verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik (sphericity) Testi’yle incelenmektedir. Deneme ölçeğinin uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO ve Bartlett Testi sonucunda, Kaiser Mayer Olkin (KMO) .894 ve Bartlett Testi değerinin .000 anlamlı olması ($p < .05$), elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2014).

Deneme ölçeğinin pilot uygulamasından sonra elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizinde, kestirimciler kümesi için rastgele katsayı değerleri ile başlayan ve gözlenen frekansları elde etme olasılığını en yükseğe çıkaracak katsayılardaki değişimin yön ve büyüklüğünü belirleyen yinelemeli bir işlem (Tabachnik & Fidell, 2013) olmasından dolayı faktörleştirme tekniklerinden azami olabilirlik (maximum likelihood) kullanılmıştır. Madde seçiminde yük değeri olarak 30 ve üstü değerlerin faktörde bırakılması tercih edilmekle beraber madde yük değeri

genellikle 40 ve üstü maddelerin tercih edilmesi söz konusudur (Tekindal, 2015). Bu çalışmada madde yük değeri 40 olarak kabul edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde faktörlere karar verilirken, öz değer (Büyüköztürk, 2014) ve yamaç birikinti grafiği (Çokluk, vd., 2014) kullanılmaktadır. Bu çalışmada faktör sayısına karar verirken öz değerleri birden büyük olan 4 faktör belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 9 madde ölçekten çıkarılmış ve 21 maddeli, ‘Dijital Ortamlarda İşbirliği, Dijital Ortamlarda Duygu Yönetimi, Dijital Ortamlarda Bilgi Yönetimi ve Dijital Ortamlarda Farkındalık’ isimlerinde 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. Oluşturulan ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri $\alpha=.944$ olarak hesaplanmıştır (1.faktör $\alpha=.873$, 2.faktör $\alpha=.796$, 3.faktör $\alpha=.822$ ve 4.faktör $\alpha=.799$). Bir ölçeğin güvenirlik katsayısı .90 değerini buluyorsa bu ölçek puanlarındaki toplam varyansın %90’nın gerçek olduğu söylenebilir (Tekindal,2015).

5’li Likert tipinde geliştirilen ölçekte maddeler ‘Bana Tamamen Uyuyor’, ‘Bana Oldukça Uyuyor’, ‘Bana Biraz Uyuyor’, ‘Bana Çok Az Uyuyor’, ‘Bana Hiç Uymuyor’ şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde ölçeğin nasıl doldurulacağı açıklanmış ve katılımcının demografik bilgileri (değişkenler) istenmiştir. İkinci bölümde ise 21 maddeden oluşan ölçek yer almaktadır.

Tablo 15’ te görüldüğü gibi 4 faktör toplam varyansın %51,281’ini açıklamaktadır. Elde edilen değerler faktör analizinin uygulanabilirliğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 15. *Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeğinin Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu*

Component (Bileşen Madde)	Initial Eigenvalues (Başlangıç Özdeğerleri)			Rotation Sums of Squared Loadings (Karasei Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Total (Toplam)	% of Variance (Varyansın %'si)	Cumulative % (Birikimli %)	Total (Toplam)	% of Variance (Varyansın %'si)	Cumulative % (Birikimli %)
1	7,809	37,186	37,186	3,404	16,209	16,209
2	1,919	9,137	46,3233	2,517	11,986	28,195
3	1,678	7,989	54,312	2,436	11,602	39,797
4	1,238	5,897	60,209	2,412	11,485	51,281
5	,884	4,212	64,420			

Tablo 15 (Devam). Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeğinin Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması) Tablosu

Component (Bileşen Madde)	Initial Eigenvalues (Başlangıç Özdeğerleri)			Rotation Sums of Squared Loadings (Karasei Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Total (Toplam)	% of Variance (Varyansın %'si)	Cumulative % (Birikimli %)	Total (Toplam)	% of Variance (Varyansın %'si)	Cumulative % (Birikimli %)
6	,789	3,758	68,178			
7	,741	3,529	71,707			
8	,672	3,202	74,909			
9	,654	3,116	78,025			
10	,610	2,903	80,928			
11	,548	2,609	83,537			
12	,472	2,247	85,784			
13	,445	2,121	87,905			
14	,426	2,031	89,935			
15	,388	1,847	91,783			
16	,363	1,730	93,513			
17	,314	1,494	95,006			
18	,306	1,456	96,462			
19	,277	1,321	97,784			
20	,252	1,199	98,983			
21	,214	1,017	100,000			

Tablo 16. Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeğinin Rotated Component Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matrisi) Tablosu

Maddeler	Component (Bileşen)			
	1	2	3	4
M7	.750			
M5	.748			
M4	.681			
M6	.676			
M25	.573			
M26	.532			
M21	.507			
M28		.770		
M24		.716		
M23		.683		
M29		.454		
M31		.448		
M2			.673	
M1			.635	
M18			.620	
M19			.571	

Tablo 16 (Devam). *Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeğinin Rotated Compenet Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matriksi) Tablosu*

Maddeler	Compenent (Bileşen)			
	1	2	3	4
M20			.520	
M10				.696
M17				.687
M11				.635
M22				.505

Tablo 16’da görüldüğü gibi, Rotated Compenent Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matriksi) 1. Faktörde toplam 7 maddenin, 2. Faktörde toplam 5 maddenin, 3. Faktörde de toplam 5 maddenin ve 4. Faktörde toplam 4 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan faktör yükleri ise .448 - .750 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan faktörler ve özellikleri aşağıda verilmiştir:

- 1. Faktör: Dijital Ortamlarda İşbirliği:* Ölçeğin birinci alt boyutu toplam 7 maddeden oluşmaktadır (4., 5., 6., 7., 21., 25. ve 26. maddeler). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda bu maddeler nihai ölçeğin 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddeleri olarak belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık özyeterlik ölçeğinin birinci alt boyutunda yer alan maddeler, dijital ortamlarda paylaşım yapabilme ve diğer bireylerle iletişime geçebilme ile ilgilidir. Alt boyutta toplanan maddelerin bu özelliğinden yola çıkarak adı Dijital Ortamlarda İşbirliği olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu alt boyuttan en yüksek 35 en düşük ise 7 puan alabilmektedir. Yüksek puan, yüksek dijital okuryazarlık düzeyini, düşük puan ise düşük dijital okuryazarlık özyeterlik düzeyini göstermektedir.
- 2. Faktör: Dijital Ortamlarda Duygu Yönetimi:* Ölçeğin ikinci alt boyutu toplam 5 maddeden oluşmaktadır (28., 24., 23., 29. ve 31.). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda bu maddeler nihai ölçeğin 8., 9., 10., 11. ve 12. maddeleri olarak belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık özyeterliği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Dijital Ortamlarda Duygu Yönetimi alt boyutunda yer alan maddelerin çoğunluğu bireylerin dijital ortamlardaki davranış ve duyguları ile ilgilidir. Alt boyutta toplanan bu maddelerin ortak özelliklerine dayanarak bu alt boyutun adı Dijital Ortamlarda Duygu Yönetimi olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu alt boyuttan en yüksek 25 en düşük ise 5 puan alabilmektedir. Yüksek puan, yüksek dijital okuryazarlık düzeyini, düşük puan ise düşük dijital okuryazarlık özyeterlik düzeyini göstermektedir.

3. *Faktör: Dijital Ortamlarda Bilgi Yönetimi:* Ölçeğin üçüncü alt boyutu toplam 5 maddeden oluşmaktadır (1., 2., 18., 19., ve 20.). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu maddeler nihai ölçeğin 13., 14., 15., 16.ve 17. maddeleri olarak belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık özyeterliği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan Dijital Ortamlarda Bilgi Yönetimi alt boyutunda yer alan maddelerin tamamı dijital ortamlarda bilgiye erişebilme ve bilgi kullanımı ile alakalı maddelerden oluşmaktadır. Alt boyutta toplanan maddelerin tamamının dijital ortamlarda bilgiye yönelik olduğu için ölçeğin bu alt boyutunun adı Dijital Ortamlarda Bilgi Yönetimi olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu alt boyuttan en yüksek 25 en düşük ise 5 puan alabilmektedir. Yüksek puan, yüksek dijital okuryazarlık düzeyini, düşük puan ise düşük dijital okuryazarlık özyeterlik düzeyini göstermektedir.
4. *Faktör: Dijital Ortamlarda Farkındalık:* Ölçeğin dördüncü alt boyutu toplam 4 maddeden oluşmaktadır (10., 11., 17. ve 22.). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu maddeler nihai ölçeğin 18., 19., 20.ve 21. maddeleri olarak belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık özyeterliği ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan Dijital Ortamlarda Farkındalık alt boyutunda yer alan maddelerin tamamı farkında olma eylemini gerektirdiği için ölçeğin bu alt boyutunun adı Dijital Ortamlarda Farkındalık olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu alt boyuttan en yüksek 20 en düşük ise 4 puan alabilmektedir. Yüksek puan, yüksek dijital okuryazarlık düzeyini, düşük puan ise düşük dijital okuryazarlık özyeterlik düzeyini göstermektedir.
5. *Ölçek geneli puanlama ve yorumlama:* Dijital okuryazarlık özyeterliği ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan dijital okuryazarlık özyeterliğinin yüksek olduğunu gösterirken, ölçekten alınacak düşük puan dijital okuryazarlık özyeterliğinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Tablo 17'de, dijital okuryazarlık özyeterliği ölçeği puanlarının madde toplam ve madde kalan istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 17. Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeğine İlişkin Madde Analiz İşlemleri

Madde	Madde Toplam Korelasyon	Madde Kalan Korelasyon	t	p
Madde 1	.693	.641	14,067	.000
Madde 2	.693	.640	14,047	.000
Madde 3	.598	.531	10,262	.000
Madde 4	.671	.619	12,281	.000
Madde 5	.564	.505	7,953	.000
Madde 6	.642	.587	10,971	.000
Madde 7	.698	.647	11,972	.000
Madde 8	.621	.571	7,419	.000
Madde 9	.628	.584	7,561	.000
Madde 10	.580	.537	6,568	.000
Madde 11	.386	.313	4,479	.000
Madde 12	.572	.524	8,195	.000
Madde 13	.555	.510	7,382	.000
Madde 14	.611	.566	8,159	.000
Madde 15	.647	.601	8,83	.000
Madde 16	.586	.532	8,252	.000
Madde 17	.583	.536	7,759	.000
Madde 18	.551	.495	7,186	.000
Madde 19	.593	.536	8,308	.000
Madde 20	.652	.602	9,88	.000
Madde 21	.587	.532	8,073	.000

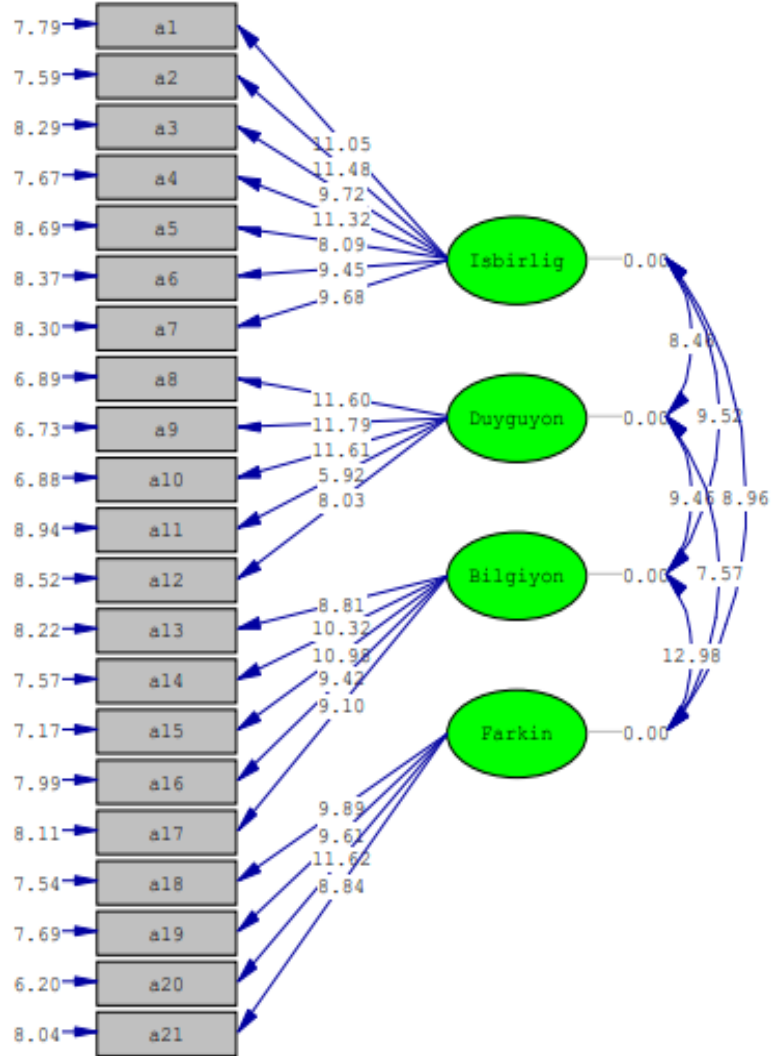
Madde toplam ve madde kalan analizi için yapılan Pearson Momentler Korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin, toplam puanla 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde ayırt ediciliğin hesaplanmasında ise toplam puan üzerinden oluşturulan alt grup (% 27) ve üst grup (% 27) arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu her bir maddenin madde ayırt edicilik indekslerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi daha önce tanımlanmış olan bir yapının model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Bu analiz ile gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ve gizli değişkenlerin de kendi aralarında birbiri ile ilişkili olduğu kanıtlanmaya çalışılır (Çokluk, vd., 2014:275). Dijital Okuryazarlık

Özyeterliği ölçeğinin adlandırılması ile bir model oluşturulmuştur. İlgili ölçeğin alt boyutlarından birincisinin işbirliğini, ikinci alt boyutunun duygu yönetimini, üçüncü alt boyutunun bilgi yönetimini ve dördüncü alt boyutunun farkındalığı ölçtüğüne karar verilmiş ve bu model DFA ile test edilmiştir. İşbirliği alt boyutunu ölçen maddeler a1-a7; duygu yönetimi alt boyutunu ölçen maddeler a8-a12; bilgi yönetimi alt boyutunu ölçen maddeler a13-a17 ve farkındalık alt boyutunu ölçen maddeler a18-a21 şeklinde gösterilmiştir. DFA ile test edilen bu modelin alt ölçek ve birleşik ölçek güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeğinin yol şeması Şekil 7’de verilmiştir.

Şekil 7. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli için Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

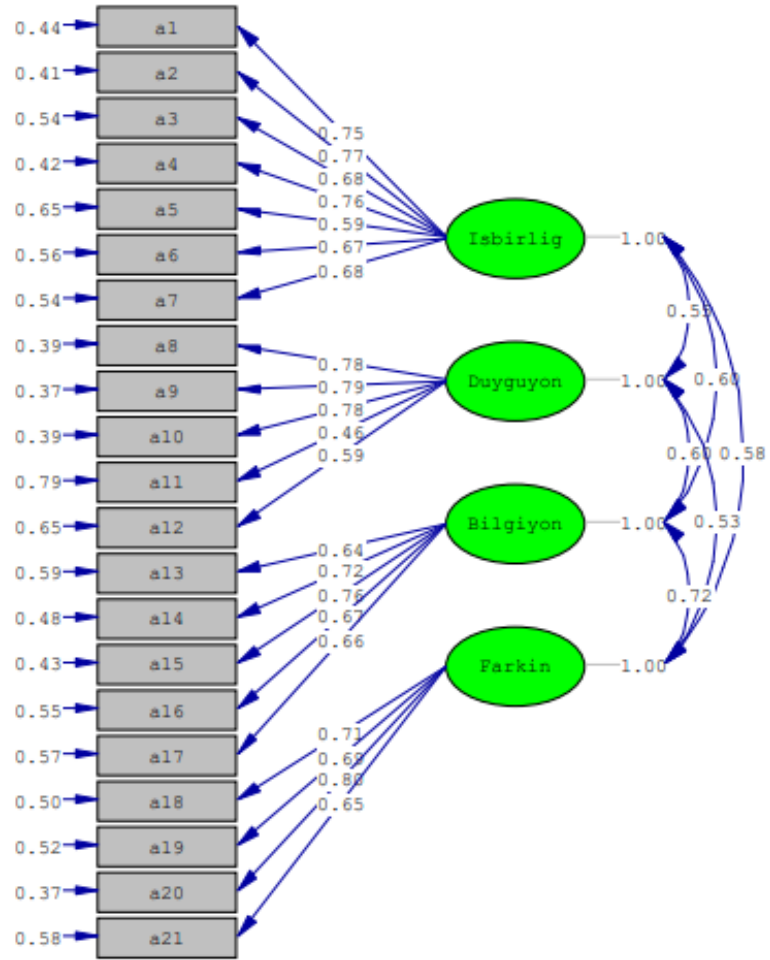


Chi-Square=228.55, df=183, P-value=0.01247, RMSEA=0.038

Şekil 7 incelendiğinde gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri oklar üzerinde görülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve

Büyüköztürk (2014) t değerlerinin 1.96'yı aşması durumunda .05, 2.56'yı aşması durumunda ise .01 düzeyinde manidar olduğunu belirtmektedir. Şekil 6'da görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddelerden en yüksek t değerine sahip olan maddelerin sırasıyla a9 (t= 11.79), a19 (t= 11.62), a10 (t= 11.61) ve a8 (t=11.60) olduğu; en düşük t değerine sahip maddelerin ise sırasıyla a11 (t=5.92), a12 (t=8.03), a5 (t=8.09) ve a19 (t=8.81) olduğu görülmektedir. Dijital Okuryazarlık Özyeterliği ölçeğine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde tüm parametre tahminlerinin .01 düzeyinde manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

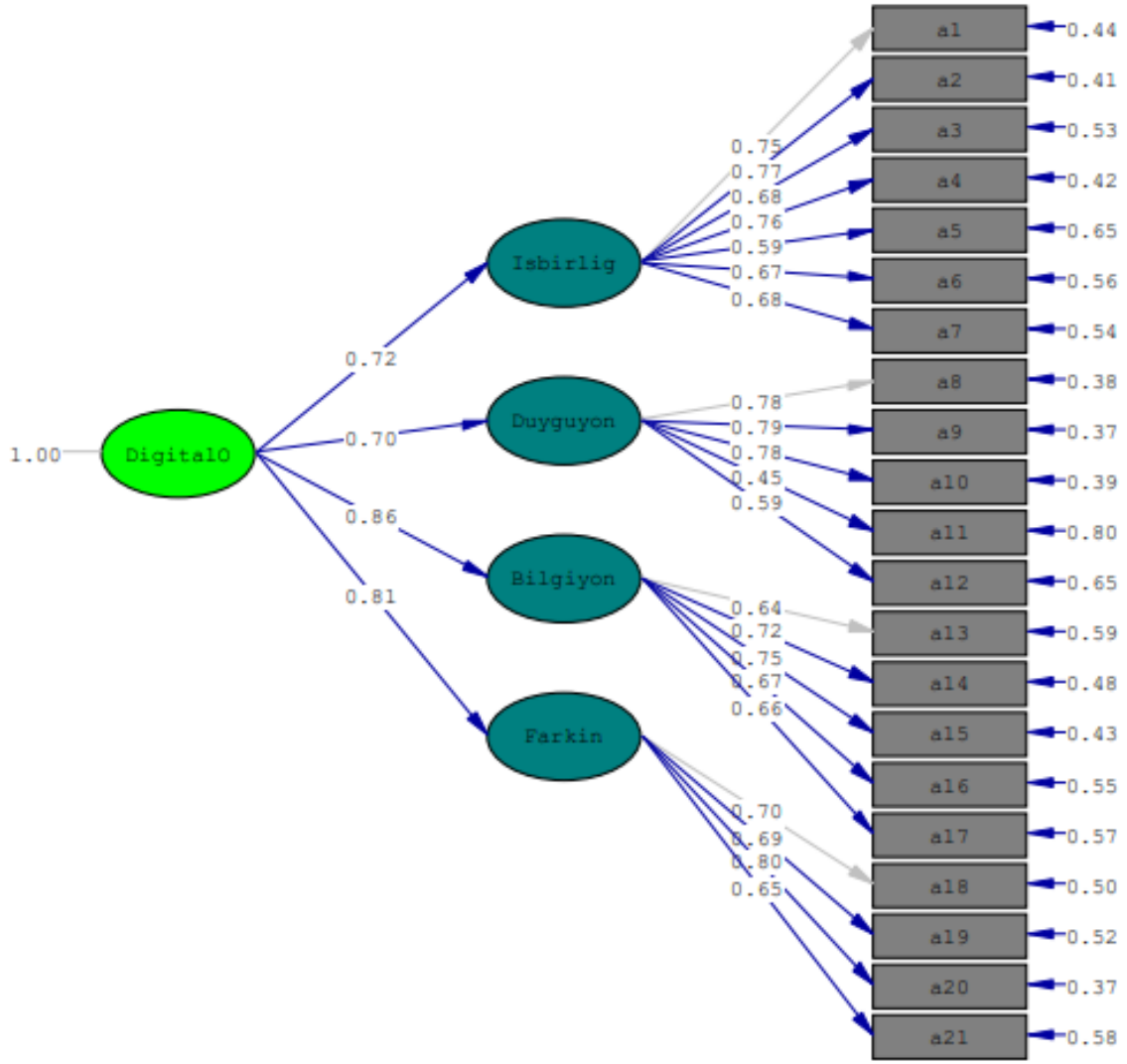
Şekil 8. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeğinin Yol Şemasına İlişkin Hata Varyansları



Chi-Square=228.55, df=183, P-value=0.01247, RMSEA=0.038

Dijital Okuryazarlık Özyeterlik ölçeğine ait hata varyansları şekilde verilmiştir. Maddeler incelendiğinde en yüksek hata varyansına sahip olan maddelerin a11, a12 ve a15 olduğu görülmektedir. Maddelere ait t değerlerinin hepsinin manidar olması nedeniyle tüm maddelerin modelde yer almasına karar verilmiştir.

Şekil 9. Dijital Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



Chi-Square=228.55, df=183, P-value=0.01247, RMSEA=0.038

Şekil 9’da Dijital Okuryazarlık Özyeterlik ölçeği iki düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18. Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği Yapısal Modeline Ait Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Endeksleri	Modele Ait Değerler	İyi Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri
χ^2 / df	1,24	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2 < \chi^2 / df \leq 3$
RMSEA	.03	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
Comperative Fit Indeks (CFI)	.96	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
Standartized RMR	.05	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
Goodness of Fit Indeks (GFI)	.89	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
Adjusted Goodness of Fit Indeks (AGFI)	.86	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
NNFI	.95	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$

Tablo 18’de Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği’ne ait Uyum İyiliği değerleri verilmiştir. Uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında, Tabachnik ve Fidell (2013) χ^2/df değerinin 2.0’a kadar düşük olmasının, Maccallum, Browne ve Sugawara (1996) RMSEA değerinin .08 olmasının, Miles ve Shevlin (1998) ise GFI değerinin .95 olmasının iyi uyum endekslerini gösterdiğini belirtmektedir. Fakat bunun yanı sıra GFI değerinin örneklem büyüklüğüne göre değişebildiği için değerlendirilmeye alınmaması da belirtilmektedir (Sharma, vd., 2005). CFI değerinin ise 1’ yaklaştıkça iyi uyumu gösterdiği ve NNFI değerinin ise .80 değerinde kadar kabul edilebileceği belirtilmektedir (Hooper, vd., 2008). Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği Yapısal modeline ait uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, modele ait değerlerin genellikle kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri sınırlarında ($\chi^2/df=1,24$; RMSEA= .03; CFI=.96; RMR= .05, GFI=.89; AGFI= .86 ve NNFI= .95) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler faktör yapılarını doğrulayıcı niteliktedir.

7.1.2. Değerlere Yönelik Kelime İlişkilendirme Testi

Kelime ilişkilendirme testleri (KİT), katılımcılardan uyarıcı terimlerle ilişkili yeni terimler üretmeleri istenilen bir süreçtir (Spiteri, 2004). Alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılan KİTlerde iki adet sütun bulunmaktadır. Sütunların ilkinde ilgili uyarıcı terim yer almakta, ikinci sütunda ise katılımcılardan uyarıcı terimi gördüklerinde akıllarına ilk gelen terimi yazmaları istenmektedir. Alternatif bir ölçme aracı olarak KİT öğrencilerin bilişsel yapılarını ve bu yapılarında bulunan kavramlar arası bağları çözümlemekte kullanılan en eski yöntemlerden biridir (Bahar, vd., 1999).

Oluşturulan KİT’de ilgili her bir kavram tek bir sayfada zincirleme cevap riskini önlemek için alt alta 10 kez sıralanmıştır. Bunun nedeni KİT katılımcıların, uyarıcı terimin aklına getirdiklerini yazması yerine cevap olarak yazdığı terimin aklına getirdiğini yazmasının önüne geçmektir (Polat, 2013). Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) KİT’lerde 30 saniyenin cevaplama için yeterli bir süre olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmada kullanılan KİT’te üçüncü bir sütun daha açılmış ve üçüncü sütunda öğrencilerden uyarıcı terime dair akıllarına gelen kelimelerin içerisinde yer aldığı bir cümle kurmaları istenmiştir. Bu tür cümlelerin kullanılması, farklı nitelikte kavram yanlışlarının ortaya konmasında önemlidir. Araştırmada uygulanacak KİT öncelikle 2019-2020 eğitim öğretim bahar yılında öğrencilerin bu tür bir teste nasıl tepki vereceklerini görmek amacıyla araştırmanın çalışma grubuyla benzerlik gösteren iki farklı okulda toplam 32 tane beşinci sınıf öğrenci ile uygulanmıştır. Uygulama

aşamasında öğrencilerin uyarıcı terime ilişkin akıllarına gelen terimleri yazdıkları bölümde zorlanmadıkları görülmüştür. Bu nedenle ilk kısım diğer araştırmalarda da ideal zaman olarak belirtilen 30 sn ile kısıtlanmıştır. Fakat, öğrencilerin kullanmış oldukları terimlerin içerisinde geçen cümleler kurma kısmında ekstra zamana ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Bu kısımda öğrencilerin yaşı da göz önünde bulundurularak öğrencilere fazladan 30 sn daha tanınmıştır. Bu şekilde ön uygulama aynı okulda bulunan farklı iki adet şubede toplam 31 öğrenci ile tekrarlanmış ve öğrencilerin cevaplama zamansal olarak bir sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler her bir değere ait KİT'ten en yüksek 80 en düşük 0 puan alabilmektedir. KİT sonuçları yorumlanırken 0-20 puan aralığı düşük, 21-40 puan aralığı orta, 41-60 puan aralığı yüksek ve 61-80 puan aralığı ise çok yüksek bilişsel düzey olarak yorumlanmaktadır. Her bir değer, KİT'in bir alt boyutu olarak ele alınmakta ve her bir değer bir arada oluşturduğu KİT'in toplamı öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel düzeyini yansıtmaktadır.

7.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

7.2.1. Ahlaki İkilem Formları

Değerler soyut kavramlar olduğu için öğretilmesi ve ölçülmesi oldukça güçtür. Bu nedenle bu çalışmada değerlerin ölçülmesinde çeşitli ölçme araçlarından faydalanılmıştır. Yapılan literatür taramasında dikkat çeken bir konuda Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı olmuştur.

Kohlberg ahlaki gelişim kuramında bireylerin akıl yürütme sonucu ulaştıkları kendi seçimleri ön plandadır. Bu bağlamda, bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin hangi seviyede olduğunu tespit etmek amacıyla bireylere içerisinde kendilerini tercih yapmak zorunda bırakan hikayeler sunulur ve kendilerinden bir durumu seçmeleri istenir. Bireyin seçeneklere verdiği cevaplardansa, vermiş oldukları cevaplara sunduğu gerekçeler burada daha önemlidir (Çitçi, 2008).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında belirtildiği üzere oluşturulan ikilem durumları örnek alınarak. Araştırmada yer almakta olan her bir değer için 2'ser adet ikilem durumu oluşturulmuştur. Oluşturulan ilk ikilem durumu formunda her bir ikilem durumu için öğrencilerin tercihte bulunabileceği gerekçeler sunulmuştur. Oluşturulan ikilem formları, değerler alanında çalışmış olan iki öğretim üyesine sunulmuştur. Dönütlerin çoğunluğu ilgili ikilem durumlarını çocukların güncel hayatları ile

ilişkilendirilmesi yönünde olmuştur. Bu doğrultuda ikilem durumlarında gerekli düzeltmeler yapılmış ve tekrar aynı öğretim üyelerine sunulmuştur. Her iki öğretim üyesinden de olumlu cevap gelmiştir. Son hali verilen ikilem durumları formu, kelime ilişkilendirme testinin ön uygulaması yapılan okullarda uygulanmıştır. Uygulama sonucu öğrencilerin hepsinin gerekçe olarak tercih ettiği seçeneklerin ideal cevap olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, ikilem durumu formlarını ve verilerini geçerlik komitesine sunmuştur. Geçerlik komitesinde yer alan araştırmacının tez danışmanı, ikilem formlarının iki farklı şekilde bir başka okulda daha denenmesini önermiştir. Bu öneri doğrultusunda halihazırda bulunan form değiştirilmemiş fakat aynı ikilem durumlarının yer aldığı fakat öğrencilere tercih sunulmadığı bir form daha hazırlanmış ve bu formda öğrencilerin tercihlerinin gerekçelerini kendilerinin yazması istenmiştir. Bu iki ikilem durumu formu bir başka okulun iki adet beşinci sınıf şubesinde aynı ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Formlar toplandığında tercihlerinin gerekçelerinin seçenekleri bulunan formda öğrencilerin yine ideal cevapları tercih ettiği fakat seçeneklerin sunulmadığı diğer formda öğrencilerin daha farklı gerekçeler ve cevaplar verdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle araştırmada tercih gerekçeleri sunulmayan ve öğrencilere açık uçlu sorular şeklinde yönlendirilen ahlaki ikilem durum formları kullanılmaya karar verilmiştir.

7.2.2. Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırma sorularını cevaplamak amacıyla, iki kişi arasında geçen ve kaynak kişinin ilgili konuya dair ilgi, tutum, inanç, görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla kullanılan bir veri toplama aracı olan görüşmeler literatürde yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış görüşmeler ve her ikisinin de özelliğini içerisinde barındıran yarı-yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacıya rehberlik eden bazı temel sorular bulunmakla birlikte görüşmenin seyrine göre ilave sorular da eklenebilir (Ocak, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya görüşmeler esnasında görüşmenin seyrine göre araştırmacının sondaj sorular ile cevapları daha da derinleştirmesine olanak tanıyacağı için bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğe tekniğinden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler her bir eylem planı içerisinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

7.2.3. Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlükleri

Eylem araştırması sürecinde çeşitli veri toplama araçlarından faydalanılmakla birlikte bunların en önemlisi süreçte tutulan günlüklerdir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2019). Araştırma günlüklerinde, araştırmaya yönelik tüm gözlemler ve düşünceler yer almaktadır. Bu günlüklerde, gözlemler, analizler, taslaklar, öğrenci yorumları gibi çeşitli verilere yer verilmektedir (Johnson, 2015).

Bu araştırmada eylem sürecinin daha net anlatılması, araştırmacının süreç içerisinde karşılaştıklarını tam olarak aktarabilmesi ve geriye dönük araştırmayla ilgili okumalar yapabilmesi için araştırmacı günlüklerinden faydalanılmıştır.

Araştırmada ayrıca, araştırma sürecinin öğrenciler gözünden de görülmesi, bu süreç içerisinde onların da deneyimledikleri şeyleri ortaya koyabilmeleri için öğrenci günlüklerinden de faydalanılmıştır. Araştırmada öğrenci günlükleri, araştırmacının tez izleme komitesinde bulunan bir öğretim üyesinin önerisi üzerine ilk olarak yarı-yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Fakat yarı-yapılandırılmış öğrenci günlüklerini öğrencilerin tek kelime yazarak geçştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğrenci günlüklerinde veri toplamada yaşanan sorun geçerlik komitesi ile paylaşıldığında günlüklerin yarı-yapılandırılmış biçimden çıkartılması ve öğrencilerin o gün derste yaşadıklarını not edecekleri not defterlerine dönüştürülmesi istenmiştir. Bu görüş çalışma grubunun sınıf öğretmeni ile de görüşülmüş sınıf öğretmeni bu aşamada öğrencilerin günlükleri yazmada sorun yaşayabileceklerini çoğunun yazmadan geçştireceklerini belirtmiştir. Hem geçerlik komitesinden gelen dönüt hem de sınıf öğretmenin görüşü doğrultusunda öğrenci günlükleri uygulamanın yapıldığı ders saatinden sonra sınıf öğretmenin dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilere, sadece bir önceki derste neler deneyimledikleri ve ders hakkında neler düşündüklerini yazmaları istenmiştir. Araştırmacı günlüğü ise, araştırmacı tarafından eylem planlarının her aşamasında kullanılmıştır. Araştırmacı hem uygulama esnasında yaşadığı deneyimleri hem de uygulama sonucu ilgili eylem planı sonunda yaşadıklarını günlüğüne not etmiştir. Hem araştırmacı günlüğü hem de öğrenci günlüğü araştırma süreci boyunca kullanılmıştır.

8. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmalarda verilerin analizi, araştırmanın okuyucularına araştırmayı anlayabilecekleri sade bir dille sunmaktır. Eylem araştırmalarında veri analizi, araştırma

döngüsü boyunca toplanan tüm verilerin sistematik bir şekilde bir araya getirilerek özetlenmesi anlamına gelmektedir (Johnson ,2014; Mills, 2003; Akt.; Ocak ve Akkaş Baysal, 2019). Norton (2009), eğitim bilimleri alanında yürütülen eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel verilerin farklı veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilebildiğini belirtmektedir. Aşağıda bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası analizlerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

8.1. UYGULAMA ÖNCESİ NİCEL VERİLERİN ANALİZİ

Yürütülen bu eylem araştırmasında, araştırmanın uygulandığı çalışma grubunun ilgili değerlere yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymak üzere KİT ve dijital okuryazarlık özyeterlik algılarını belirlemek için ‘Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği’ ön-test olarak kullanılmıştır. KİT değerlendirilmesinde iki adet holistik rubrik oluşturulmuştur. Rubriklerden ilki çalışma grubundan yer alan öğrencilerin ilgili değere yönelik yazdıkları terimleri, ikinci ise ilgili terime yönelik yazmış oldukları kelimeleri kullanarak oluşturdukları cümleleri değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Taslak oluşturulan her iki rubrik de öncelikle çalışmada yer alan geçerlik komitesine ve ayrıca Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip bir sınıf öğretmenine uzman görüşüne sunulmuştur. Hem geçerlik komitesi hem de ilgili sınıf öğretmenin dönütleri doğrultusunda her biri dört kategoriden oluşan iki adet rubrik hazırlanmış ve KİT’lerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. KİT’ler ile elde edilen verilerin rubriklerle analizinde her KİT iki uzmana gönderilmiştir (1- Eğitim Programları ve Öğretim alanında Doktora derecesi olan Sınıf Öğretmeni, 2- Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri alanında Doktora yapmakta olan ve doktora yeterlik sınavını geçmiş ve İngilizce Öğretmeni olarak bir ilkokulda görev yapan öğretmen). İlk etapta gelen değerlendirme sonuçlarında uzmanlar arasında görüş ayrılığı olan değerler ve cümleler uzmanlara tekrar gönderilmiş ve görüşlerinin değişip değişmediği kontrol edilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda halen görüş ayrılığı olan ilgili terim ve cümleler değerler eğitimi alanında çalışmaları olan bir öğretim üyesine sunulmuştur. Öğretim üyesi’nin vermiş olduğu dönüt nihai karar olarak kabul edilmiştir. Her iki veri toplama aracı ile elde edilen nicel veriler uygulama öncesinde Betimsel İstatistikler ile analiz edilmiştir.

8.2. UYGULAMA ESNASI NİTEL VERİLERİN ANALİZİ

Yürütülen bu eylem çalışmasının, uygulama esnasında ‘Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları’, ‘Öğrenci Günlükleri’, ‘Öğretmen Günlükleri’ ve ‘Araştırmacı Günlükleri’ ve ‘Ahlaki İkilem Formları’ ile nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler doğrudan alıntılama yoluyla sunulmuş ve uygulama süreci yansıtılmıştır. Bu süreçte betimsel analizden faydalanılarak veri toplama araçlarından elde edilen veriler doğrudan sunulmuş ve ilgili temalarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca, ‘Araştırmacı Günlükleri’, ‘Öğretmen Günlükleri’ ve ‘Öğrenci Günlükleri’ ve içerik analizi yöntemi kullanılarak da analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda her bir veri toplama aracı ile elde edilen veriler için ayrı ayrı ayrı temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin temalarının oluşturulmasında bağımsız bir eş gözlemciye başvurulmuş ve elde edilen verilerden Mills ve Huberman’ ın (1994) oluşturduğu formül kullanılarak güvenirlik analizi yapılmıştır [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100]. Yapılan hesaplama sonucunda güvenirlik %90,6 olarak bulunmuştur.

8.3. UYGULAMA SONRASI NİTEL VE NİCEL VERİLERİN ANALİZİ

Uygulama sonunda, araştırmanın nicel veri toplama araçları olan ‘KİT’ ve ‘Dijital Okuryazarlık Ölçeği’ son test olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve öntest- son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıra Testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada ‘Öğretmen Günlükleri’ ve ‘Araştırmacı Günlükleri’ ise uygulama sonunda içerik analizi yöntemi kullanılarak da analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda her bir veri toplama aracı ile elde edilen veriler için ayrı ayrı ayrı tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin tema ve alt temalarının oluşturulmasında bağımsız bir eş gözlemciye başvurulmuş ve elde edilen verilerden Mills ve Huberman’ ın (1994) oluşturduğu formül kullanılarak güvenirlik analizi yapılmıştır [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100]. Yapılan hesaplama sonucunda güvenirlik %89,5 olarak bulunmuştur.

9. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Eylem araştırmaları hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinden farklılık gösteren bir yöntemdir. Bununla birlikte, eylem araştırmalarında, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi geçerlilik, güvenilirlik ve genellenebilirlik konularının dikkatli bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Koshy, 2005). Eylem

araştırması nitel araştırma özelliklerini barındırmasına itibariyle literatürde özellikle ‘Eylem Çalışmalarında Süreç Titizliği’ ile geçerlik kavramı üzerinde daha çok durulmaktadır (Stringer, 2008). ‘Eylem Araştırmalarında Süreç Titizliği’, araştırma problemin ilk olarak ortaya konduğu anda başlamakta ve tüm süreç boyunca veri toplama ve analiz yoluyla çıkardığınız sonuçlara kadar yürüttüğünüz titizlik ve özen anlamına gelmektedir (Mac Naughton & Hughes, 2008).

Eylem araştırmalarında, süreç titizliği ile güvenilirliğe (trustworthiness) vurgu yapılmaktadır. Güvenirliliğin sağlanabilmesinde ise, (1) İnandırıcılık, (2) Aktarılabirlik ve (3) Güvenilebilirlik ve (4) Doğrulanabilirlik üzerinde durulmaktadır (Lincoln & Cuba, 1985, Akt., Stringer, 2008). Eylem araştırmalarında bunların sağlanabilmesi için araştırmacılardan;

- 1) Araştırma süresinin kısa tutulmaması, uzun süreli bir katılımın sağlanması,
- 2) Çeşitleme aracılığıyla çeşitli veri kaynaklarının kullanılması,
- 3) Katılımcıların sürecin işleyişinden haber edilmesi,
- 4) Katılımcıların duygularına yer verilmesi,
- 5) Veri yorumlamalarında yeteri kadar yansıtıcı olunması ve farklı kişilerin işe koşulması tavsiye edilmektedir.

Eylem araştırmalarında, geçerlik kavramı ise, araştırmamızın bulgularının geçerli ve tutarlı olmasını sağlamak amacıyla araştırmanın nasıl yürütüldüğünü vurgulamaktadır (Mac Naughton & Hughes, 2008). Araştırmalarda geçerlilik, veri toplama araçlarımız ve bu araçların ölçmeyi amaçladığımız özellikleri ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilenmektedir. Eylem araştırmalarının çoğunluğunda amaç belirli bir örneklemden ziyade bir duruma odaklanma olduğu için bu tür araştırmalarda güvenilirlikten daha çok geçerlik üzerinde durulması gerekmektedir (Hopkins, 2002).

Eylem araştırmalarında, geçerliğin sağlanması için Anderson, Herr ve Nihlen (2007) araştırmacıların, (1) Araştırmada yer alan her bir bireyin görüşleri çoklu bir biçimde ve açıkça sunuldu mu?, (2) Araştırma eylemleri problemin çözümünde başarılı oldu mu?, (3) Araştırma bağımsız bir tutumla gerçekleştirildi mi?, (4) Çalışmanın sonuçları bir eylemin başlangıcına neden oldu mu? ve (5) araştırma bir akran grubu tarafından değerlendirildi mi? sorularının cevaplarına gereken önemi vermelerini belirtmektedir. Mason (2002) geçerlik için de bir üçleme yöntemi önermiştir. Bu öneriye göre, eylem araştırmalarında geçerliği sağlayabilmek için ses ve video kayıtlarından faydalanmak, bir iş arkadaşından gözlemci olmasını istemek ve diğer

katılımcıların kendi değerlendirmelerini sürece dahil etmek etkili olarak kullanılmaktadır.

Mac Naughton ve Hughes, (2008), eylem araştırmalarında geçerliğin sağlanabilmesi için şu önerilerde bulunmuştur:

- *Katılım Döngüsü Aracılığıyla Geçerlik:* Eylem araştırmalarında veri toplama, yansıtma, verilerin tekrarlı test edilmesi çalışmanın güvenilirliği ile ilgiliyken bu sürece dışarıdan paydaşların dahil edilmesi çalışma verilerinin ve analizlerinin geçerliği ile ilgilidir. Bu döngüye diğer paydaşların dahil edilmesi çalışmayı bireysel bakış açısından öteye taşımakta ve modern bir doğru hissi oluşturmaktadır.
- *Eleştirel Yansıtma ve Sosyal Eleştiri:* Eylem araştırmalarında bir diğer geçerlik göstergesi ise eleştirel yansıtma ve sosyal eleştirinin değişim oluşturma ve etkilerini anlamak için ne ölçüde kullanıldığı ile ilgilidir. Eleştirel yansıtma aracılığıyla araştırmacı deneyimleri hakkındaki yargılarını sorgulamakta ve araştırmanın gerçek sorularını nasıl ortaya koyduğunu ele almaktadır.
- *Dönüştürel Geçerlik (Catalytic Validity):* Eylem araştırmalarında dönüştürel geçerlik ‘Araştırmam ne ölçüde var olan gerçeği değiştirdi?’ ya da daha açıkçası, ‘Araştırmam var olan gerçeği dönüştürmek için kendi gerçekliğimi tanımamda beni nasıl yönlendirdi, odakladı ve motive etti?’ sorularının cevaplanmasıdır. Eylem araştırmalarında dönüştürel geçerlik, araştırmacının fikir ya da uygulamalarını değiştirmeye karar vermesi ile değişim riskini alması veya bazı şeylere farklı yönlerden yaklaşması ile başlamaktadır.
- *Geçici Temeller Aracılığıyla Geçerlik:* Geçici temeller, eylem araştırması sürecinde eylem planlarınızı hazırlarken ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada teorilerinizin, inançlarınızın ve öngörülerinizin geçici olduğu ortaya çıkabilmekte ve araştırma konunuz için farklı ya da daha fazla şeyler öğrenmeye ihtiyaç duyabilirsiniz.
- *Gerçeklik Oyunları Aracılığıyla Geçerlik:* Gerçeklik kavramı farklı şartlarda farklı anlamlar taşıyabileceği için bir oyun olarak anılmıştır. Fakat, ‘hakiki gerçeği’ kavramış olarak davransak bile asıl ulaştığımız gerçek yerel bir gerçeğin ötesine geçmemektedir. Bu nedenle, eylem araştırması raporlarının sonunda sonuçtan ziyade olasılıklar ve sorulara da yer verilerek olaylar farklı durumlarda da ele alınarak geçerliğe katkı sağlanabilir.

Bu doğrultuda, yürütülen bu eylem araştırmasında güvenilirliğin sağlanabilmesi için alanyazında belirtilen bilgiler doğrultusunda şunlar yapılmıştır:

1) Eylem araştırmalarında uygulama sürecinin güvenilirliğe etkisi alanyazında üzerinde durulan bir etmen olduğu için araştırma süreci, uygulamanın etkisini görebilmek için bir eğitim-öğretim yılıyı kapsayacak şekilde, bir dersin farklı ünitelerinde yer alan değerlerle yürütülmüş ve süreç kısa tutulmamıştır.

2) Alanyazında eylem araştırmalarında üzerinde durulan bir diğer noktanın katılımcıların süreç hakkında bilgilendirilmesi olması dolayısıyla sürecin işleyişi hakkında gerek çalışma grubunda yer alan öğrenciler gerekse çalışma dahilinde oluşturulan geçerlik komitesi her eylem planı uygulaması sonrasında sonuçlar hakkında bilgilendirilmiş ve alınan dönütler yeni uygulamaya başlamadan önce göz önünde bulundurularak eylem planı uygulama aşamasına yansıtılmıştır,

3) Çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasının eylem araştırmalarında güvenilirliğe katkı da bulunduğu belirtilmektedir. Bu nedenle yürütülen bu çalışmanın güvenilirliğine yönelik olarak süreç öncesi ve süreç sonrasında nicel veri toplama araçları, süreç içerisinde de çeşitli nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır.

4) Eylem araştırması sürecine katılan kişilerin sürece yönelik duygularına araştırma içerisinde yer verilmesi güvenilirliği artırdığından dolayı öğrenci günlükleri ile veri toplanarak öğrencilere sürece yönelik duygularını da günlüklerinde yansıtabilme fırsatı sunulmuştur.

5) Elde edilen verilerin süreç hakkında yansıtıcı olması ve veri analizinde eş gözlemci ya da dış gözlemci kullanılmasının geçerliğe etki eden diğer faktörler olduğu göz önünde bulundurularak. Sürecin doğru yansıtılabilmesi için çoklu veri toplama araçlarına başvurulduğu gibi elde edilen verilerden doğrudan alıntılar da kullanılmıştır. Ayrıca, uygulama sürecine dahil olmayan fakat verilerin analizinde uzmanlığına başvurulmuş eş-kodlayıcılara başvurulmuştur. Bunun yanı sıra, çalışmanın yürütüldüğü sınıfın sınıf öğretmenin de uygulamaya katılımı sağlanmış ve sürece yönelik düşünceleri öğretmen günlüğü ile elde edilmiş ve bu veriler hem içerik analizi yardımıyla analiz edilmiş hem de öğretmen günlüğünden doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular geçerlik komitesi ile de paylaşılmış ve sürecin ilerleyişi hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Yürütülen bu eylem araştırmasında geçerliğin sağlanabilmesi için alanyazında belirtilen bilgiler doğrultusunda şunlar yapılmıştır:

1) Eylem araştırması sürecinde geçerliğin sağlanabilmesi için üzerinde durulan bir nokta sürece katılan her bir bireyin çok boyutlu bakış açısının ortaya konmasıdır. Bu nedenle süreç içerisinde katılımcılardan hem günlükler aracılığıyla sürece yönelik görüşleri alınmış hem de süreç içerisinde yapılan görüşmeler aracılığıyla eylem planlarına konu olan değerlere yönelik görüşleri alınarak bu görüşler doğrudan alıntılama yoluyla bulgular kısmında verilmiştir.

2) Geçerliğe etki eden bir diğer faktörse uygulanan eylem planlarının var olan probleme ne ölçüde çözüm getirdiğidir. Bu nedenle bu çalışmada uygulanan eylem planlarının var olan probleme ne derece de çözüm getirdiği çoklu veri topla araçlarından elde edilen bulgular ile sunulmuş ve bu bulgular literatür ile desteklenerek sunulmuştur.

3) Alanyazında eylem araştırmalarında geçerliğe etki eden en önemli faktörlerin başında akran kontrolü gelmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, araştırmanın yürütüldüğü sınıfın sınıf öğretmeni süreç içerisinde sürekli olarak uygulama sürecini bir dış gözlemci olarak izlemiş ve deneyimlediklerini öğretmen günlüğünde tutmuştur. İlgili öğretmen günlüğünden doğrular alıntılara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

4) Araştırmada geçerliğe katkı sağlamak için uygulama video kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından ve sürece eş gözlemci tarafından katılan öğretmen tarafından her bir uygulama bittikten sonra tekrar izlenmiş ve araştırmacı ve öğretmen video kaydının izlenmesinden sonra da günlüklerine ekleme yapabilmıştır.

5) Eylem araştırmasının geçerlik konusu üzerinde durduğu önemli bir nokta ise geçici temeller varsayımıdır. Buna göre, araştırmacı süreç içerisinde öğrencilerin değer seçiminde serbest bırakıldığında hangi değere yöneleceklerini de ortaya koyabilmek için ayrı bir eylem planı ile çalışmada farklı bir bakış açısı yakalamaya çalışmıştır.

6) Eylem araştırmalarında geçerlik anlamının farklı şartlarda farklı anlamlar taşıyabileceği göz önünde bulundurularak araştırmanın sonunda sadece sonuçlara yer vermemiş aynı zamanda uygulama sürecinin farklı ortamlarda gerçekleştirildiğinde ne gibi sonuçlar olabileceğine dair olasılıkları da tartışmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sürecinde uygulanan eylem planlarına, eylem planları içerisinde yer alan etkinliklere, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilere, analizlerine ve yorumlarına, uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası sırasında yer verilmiştir.

1. BİRİNCİ EYLEM PLANI PİLOT UYGULAMA

Araştırma sürecinde uygulanan eylem planlarına karar vermeden önce çalışmaya bir dayanak oluşturması, araştırmacıya sürece yönelik bir görüş sağlaması, problem durumunun tam olarak ortaya konması ve süreç boyunca uygulanacak eylem planlarının oluşturulmasında bir temel olması amacıyla asıl uygulamaya geçilmeden önce 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci yarı dönemi Afyonkarahisar, Merkez İlçesinde bulunan ve rastgele seçilmiş bir okulda öğretmen ve öğrencilerin gönüllüğüne dayalı olarak toplam 18 öğrenci ile 5 hafta (6 oturum) (10.02.2020-11.03.2020) süren bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın başında öğrencilerin dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerini ve değerlere yönelik bilişsel yapılarını belirlemek üzere veri toplanmış, araştırmacı tarafından uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek için her uygulama aşamasından sonra günlükler tutulmuş, pilot uygulamanın gerçekleştiği sınıfın öğretmeni uygulamalara katılarak gözlem yapmış ve her uygulama sonucunda ilgili öğretmenden sürece yönelik görüşleri sözlü olarak alınmıştır. Ayrıca, her uygulama sonrasında da öğrencilerden süreç içerisinde deneyimledikleri olumlu ve olumsuz yönleri belirlemek için ‘pilot uygulama anketi’ ile görüşmeler yapılmıştır.

Beş hafta süren pilot uygulama esnasında yapılan işlemler Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19. Pilot Uygulama Süreci

Tarih	Yapılan Uygulama	Veri Toplama Aracı
10.02.2020	Öğrencilerin dijital okuryazarlık öz-yeterlik ve değerlere yönelik bilişsel düzeylerinin tespiti	1) Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlik Ölçeği, 2) Değerlere Yönelik Kelime İlişkilendirme Testi
17.02.2020	Dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencilere tanıtımı	1) Araştırmacı günlüğü 2) Öğretmen Görüşmesi

Tablo 19 (Devam). Pilot Uygulama Süreci

Tarih	Yapılan Uygulama	Veri Toplama Aracı
24.02.2020	Öğrenci grupları tarafından örnek dijital hikayelerin hazırlanması ve sunulması	1) Araştırmacı günlüğü 2) Öğretmen Görüşmesi
02.03.2020	Saygı değerine yönelik dijital hikayelerin hazırlanması ve sunulması	1) Araştırmacı günlüğü 2) Öğretmen Görüşmesi
09.03.2020	Sorumluluk değerine yönelik dijital hikayelerin hazırlanması ve sunulması	1) Araştırmacı günlüğü 2) Öğretmen Görüşmesi
11.03.2020	Uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin alınması	Öğrenci görüşlerinin ‘pilot uygulama anketi’ ile alınması

Öğrencilere uygulanan dijital okuryazarlık öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterlik düzeylerini ortaya koyma amaçlı olarak pilot uygulamanın ilk aşamasında öğrencilere araştırma kapsamında geliştirilen ‘Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği’ uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20. Pilot Uygulamada Yer Alan Öğrencilere Ait Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
Dijital ortamlarda işbirliği	18	3,46	.777
Dijital ortamlarda duygu yönetimi	18	3,96	.685
Dijital ortamlarda bilgi yönetimi	18	3,94	.678
Dijital ortamlarda farkındalık	18	3,86	.890
Ölçek Toplam	18	3,77	.626

Tablo 20 incelendiğinde, pilot uygulamada yer alan öğrencilerin dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerinin ölçeğin genelinde ($\bar{x}=3,77$), ölçeğin birinci alt boyutunda ($\bar{x}=3,46$), ölçeğin ikinci alt boyutunda ($\bar{x}=3,96$), ölçeğin üçüncü alt boyutunda ($\bar{x}=3,94$) ve ölçeğin dördüncü alt boyutunda ($\bar{x}=3,86$) ‘Bana Oldukça Uyuyor’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilere uygulanan değerlere yönelik kelime ilişkilendirme testinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Öğrencilerin ilgili değerlere yönelik bilişsel düzeylerini ortaya koyma amaçlı olarak pilot uygulamanın ilk aşamasında öğrencilere araştırma kapsamında geliştirilen ‘Değerlere Yönelik Kelime İlişkilendirme Testi’ uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21. Pilot Uygulamada Yer Alan Öğrencilere Ait Değerlere Yönelik Bilişsel Düzey Sonuçları

DEĞERLER VE TOPLAMI	N	$\bar{x}$	ss
Saygı	18	19,13	6,19
Sorumluluk	18	14,06	5,88
Tasarruf	18	16,26	3,61
Bilimsellik	18	16,93	8,57
Doğal Çevreye Duyarlılık	18	15,40	8,31
Bağımsızlık	18	16,60	7,87
Kültürel Mirasa Duyarlılık	18	11,26	5,41
Toplam	18	15,66	4,27

Tablo 21 incelendiğinde, pilot uygulama grubunda yer alan öğrencilerin Değerlere yönelik KİT'in toplamında ($\bar{x}$ =15,66), Saygı değerinde ($\bar{x}$ =19,13), Sorumluluk değerinde ($\bar{x}$ =14,06), Tasarruf değerinde ($\bar{x}$ =16,26), Bilimsellik değerinde ($\bar{x}$ =16,93), Doğal çevreye duyarlılık değerinde ($\bar{x}$ =15,40), Bağımsızlık değerinde ($\bar{x}$ =16,60) ve Kültürel mirasa duyarlılık değerinde ($\bar{x}$ =11,26) 'Düşük' bir bilişsel düzeye sahip oldukları sonucunda ulaşılmıştır.

Araştırmacı günlüğü ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Dijital hikaye uygulamalarının öğrencilerin ilgisini çektiği ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği bu sayede derslerin öğrenciler ve uygulayıcı açısından verimli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikayelerde kendilerine ait resimleri kullandıklarında kendi iç dünyalarını daha iyi yansıttıkları ve bu sayede iletmek istedikleri mesajları daha net verdikleri ve bu nedenle öğrencilerin hazır görsel kullanmak yerine kendi görsellerini oluşturmaya teşvik edilmesinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.
- Dijital hikaye oluşturma sürecinin tüm basamaklarının sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin ciddi zaman sorunu yarattığı bu nedenle uygulama esnasında sürecin hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalar olarak ikiye ayrılması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin bireysel olarak hazırladıkları dijital hikayelerin öğrencilerin iç dünyasını yansıtmada daha başarılı olduğu bu nedenle süreç içerisinde hazırlanacak dijital hikayelerin bireysel olarak hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Bireysel olarak hazırlanan dijital hikayelerin öğrencilere daha farklı bakış açılarından değerleri görme ve empati yeteneği geliştirme fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin ilgili konuya yönelik araştırmaya yönlendirilmesinin öğrencilere farklı bakış açıları sağlayacağı ve bildikleri kavramlar dışında da değeri ele alacakları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin hazırladıkları dijital hikayelerin ses ve görsel uyumunu ayarlama zorlandıkları bu nedenle asıl uygulamaya geçilmeden önce ilgili program hakkında detaylı bilgi verilerek örnek uygulamaya yer verilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.
- Dijital hikaye geliştirme sürecinin öğrenciler tarafından yürütülmesinin öğrencilerin dijital becerileri kazanmasında etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.
- Dijital hikaye geliştirme sürecinin öğrenciyi merkeze alması ve sürece aktif dahil etmesinin tam öğrenmeyi teşvik edeceği ve bu nedenle etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Dijital hikaye geliştirme süreci sayesinde öğrencilerin değerleri kendilerinin deneyimleyeceği ve bu sayede ilgili değerleri daha kolay bir şekilde içselleştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Pilot uygulamaya katılan öğrenciler, dijital hikaye uygulama sürecinin kendileri için kolay olduğunu ve süreç içerisinde zorlanmadıklarını ve hazırladıkları hikayeleri izlemenin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir.
- Pilot uygulamaya katılan bir öğrenci kendi sesini duyduğunda utandığını fakat sürecin eğlenceli geçtiğini belirtmiştir.
- Öğrenciler, dijital hikaye uygulamalarının öğrenmelerinde etkili olduğunu ve izledikleri şeyleri daha iyi akılda tutmalarına da yardımcı olduğunu belirtmiştir.
- Pilot uygulama katılan öğrencilerin tümü derse karşı istekli olduklarını ve ilgili uygulamanın farklı derslerde de yapılmasını istediklerini, bilgisayar kullanarak video hazırlamanın kendi ilgi alanlarına giren ve sevdikleri bir süreç olduğunu bu nedenle uygulama boyunca bilgisayar kullanabilme fırsatı da buldukları için mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular genel olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğunu fakat geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğunu ve öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel yapılarının düşük düzeyde olduğunu ve geliştirilmesi gerekliliğini göstermiştir. Ayrıca, araştırmacı günlüğü, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, dijital hikayelerin öğrencilerin hem dijital beceri hem de değer gelişimini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

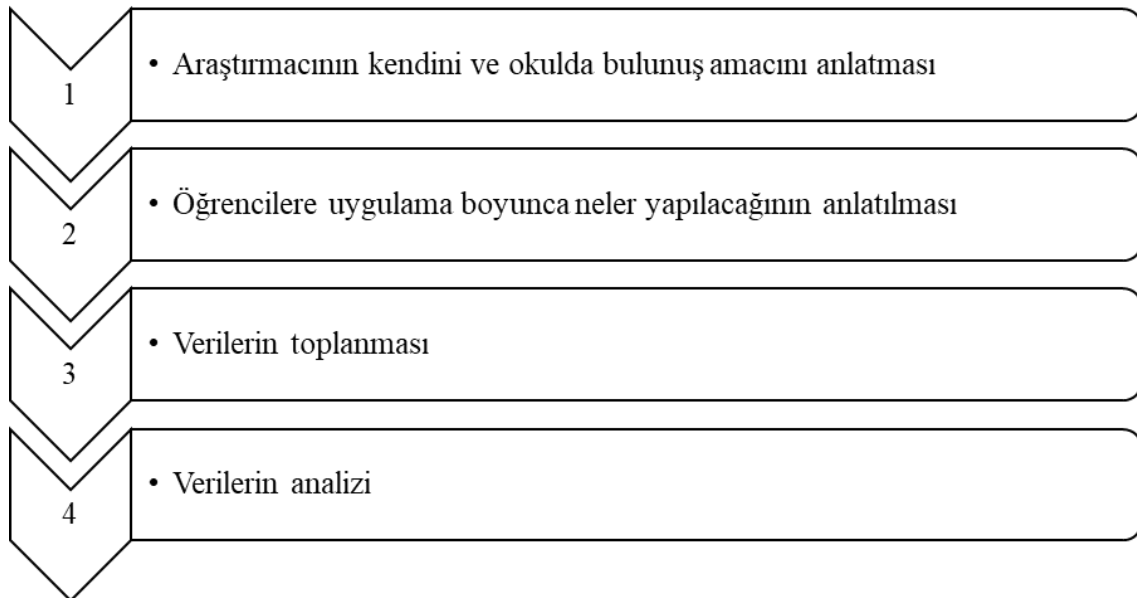
2. UYGULAMA ÖNCESİ BULGULAR

2.1. UYGULAMA ÖNCESİ DÜZEY BELİRLEME

Bu bölümde uygulama öncesi düzey belirlemeye yönelik yapılan işlem basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

2.1.1. Uygulama Öncesi Düzey Belirleme (Ortamı tanılama ve Öğrenci Ön Düzeyi Belirleme)

Araştırmanın bu aşamasının gerçekleştirilme gerekçesi araştırmanın yapılacağı okul ve sınıf ortamını tanımlamak ve araştırmanın birlikte yürütüleceği çalışma grubunun değerlere yönelik bilişsel yapılarını ve dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerini belirlemektir. Uygulama öncesi düzey belirleme aşamaları aşağıda verilmiştir:



Araştırmacı, araştırmanın yürütüleceği sınıfın, sınıf öğretmeni ve okul idaresi ile uygulama izin yazısı yazılmadan önce bir araya geldiği ve çalışmasının amaçları

hakkında konuştuğu için araştırma izin yazısı çıktıktan sonra ilk olarak 21.09.2020 tarihinde araştırmanın yürütüleceği okula gitmiştir. Araştırmacı okula ilk geldiğinde araştırmanın yürütüleceği Sınıf Öğretmeni M.E. ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmeni A. ile öğretmenler odasında buluşmuştur. Öğretmenlerle kısa bir sohbetten sonra okul müdürünün odasına geçilmiş ve okul müdürüne araştırma izin yazısı takdim edilmiş ve kısa bir sohbetten sonra odadan ayrılarak öğretmenler odasına geçilmiştir. Araştırmanın yapılacağı sınıfın ders programı üzerinde çalışmanın hangi gün ve saatler aralığında yapılacağı tartışılmıştır. Bu görüşmede, salı günleri ilgili sınıfın üst üste iki saat Sosyal Bilgiler Dersi olduğu için araştırmacının Salı günleri uygulama için okula gelmesine karar verilmiştir. Araştırmacı, derslerin 30 dk ile sınırlı olduğu için uygulamasında sıkıntı yaşayabileceğini belirtmesi üzerine ilgili sınıf öğretmeni perşembe günleri 5/B sınıfı ile olan derslerini araştırmacıya ayırabileceğini belirtmiştir. Bu görüşmenin sonrası araştırmacı 29.09.2020 tarihinde uygulamasına başlamak üzere okuldan ayrılmıştır.

29.09.2020 tarihinde saat 10.00'da araştırmacının uygulama yapacağı sınıfın dersi başlayacağı için araştırmacı 09.40'ta uygulama okuluna gitmiştir. Ders arası zili çaldığında Sosyal Bilgiler Öğretmeni A. ile bir araya gelmişlerdir. Ara bitiş zili çaldıktan ve öğrenciler sınıflarına geçtikten sonra Sosyal Bilgiler Öğretmeni A. ile uygulama sınıfına geçilmiştir. Sınıfa ilk girildiğinde öğrenciler öğretmenlerinin yanında tanımadıkları birini görünce biraz şaşırmış biraz da ilgi çekmek için farklı tavırlar sergilemişlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretmeni A. sınıfı selamladıktan sonra öğrencilere araştırmacının kendilerinden yaşça büyüklerin dersine giren bir öğretmen olduğunu ve okullarına komşu olan üniversitede çalıştığını belirtmiş ve bundan sonra salı günleri derslerine yeni öğretmenlerinin gireceğini söyleyerek dersi araştırmacıya bırakarak sınıftan çıkmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni A., sınıftan çıktıktan sonra araştırmacı öğrencilere kendisini tekrar tanıtarak sınıflarında bulunma amacının bilimsel bir çalışma yürütmek olduğunu belirtmiş ve çalışmada öğrencilerle birlikte küçük videolar hazırlayacaklarını belirtmiştir. Çalışmada video hazırlayacaklarını duyan öğrenciler, videolarını tiktok'a mı yükleyeceklerini, youtube'da hesapları olduğunu orada paylaşım paylaşamayacaklarını sormuşlardır. Araştırmacı ise çalışma sonunu beklemelerini daha sonra kendi çalışmalarını ne yapacaklarına kendilerinin karar vermesini söylemiştir.

İkinci ders saati ise araştırmacı öğrencilere çalışması için kendilerinin düşünce ve fikirlerine ihtiyaç duyduğunu bu nedenle beraber yaptıkları çalışmalardan sonra onlara bazı sorular yönelteceğini belirtmiş ve ilk olarak bugün onlara birkaç sorusu olduğunu söylemiş ve elindeki ölçekleri göstermiştir. Öğrenciler soru kelimesini ve araştırmacının elindeki kağıtları görünce sınav olacaklarını sanmışlar ve araştırmacıya kendilerine not mu vereceğini sormuşlardır. Bu nedenle, araştırmacı, uygulama boyunca sınav olmayacaklarını, sadece kendisinin onların ne bildiğini merak ettiğini, vermiş oldukları cevapları sadece kendisinin göreceğini ve kimseyle paylaşmayacağını söylemiş ve bu nedenle soruları cevaplarken dürüst olmalarını istemiştir. KİT uygulamasının ise zaman yetmeyeceği için perşembe günü (01.10.2020) uygulanması gerekmiştir. Bu nedenle Sınıf Öğretmeni M.E. ile ilk gün sonu konuşulmuş ve perşembe günü için izin alınmıştır.

2.1.2. Uygulama Öncesi Düzey Belirleme Sürecine Yönelik Bulgular

Bu bölümde uygulamaya öncesi düzey belirleme sonucunda elde edilen bulgular araştırmaya ait alt-problemlerin sıralaması doğrultusunda verilmiş ve daha sonra elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmanın bir sonraki etkinliğinin oluşturulmasının gerekçeleri sunulmuştur.

Çalışma Grubunun Uygulama Öncesi Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlik Düzeylerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama öncesi dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri ne düzeydedir?’ e ait bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. *Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlik Düzeyleri*

Ölçek ve Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
Dijital ortamlarda işbirliği	15	3,05	.820
Dijital ortamlarda duygu yönetimi	15	3,90	.631
Dijital ortamlarda bilgi yönetimi	15	3,62	.728
Dijital ortamlarda farkındalık	15	3,66	1.024
Ölçek Toplam	15	3,51	.639

Tablo 22 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerinin ölçek genelinde öğrenci ortalamasının ‘Bana Oldukça Uyuyor’ ($\bar{x}=3,51$) düzeyinde olduğu; ölçeğin birinci alt boyutu olan ‘Dijital Ortamlarda İşbirliği’ boyutunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının

‘Bana Biraz Uyuyor’ ($\bar{x}=3,05$) düzeyinde olduğu; ölçeğin ikinci alt boyutu olan ‘Dijital Ortamlarda Duygu Yönetimi’ boyutunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının ‘Bana Oldukça Uyuyor’ ($\bar{x}=3,90$) düzeyinde olduğu; ölçeğin üçüncü alt boyutu olan ‘Dijital Ortamlarda Bilgi Yönetimi’ boyutunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının ‘Bana Oldukça Uyuyor’ ($\bar{x}=3,62$) düzeyinde olduğu; ölçeğin dördüncü alt boyutu olan ‘Dijital Ortamlarda Farkındalık’ boyutunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarının ‘Bana Oldukça Uyuyor’ ($\bar{x}=3,66$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

2.1.3. Çalışma Grubunun Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Düzeylerine Yönelik Uygulama Öncesi KİT Sonuçlarına Dair Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama öncesi değerlere yönelik bilişsel düzeyleri ne düzeydedir?’ e ait bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Düzeyleri Kit Sonuçları

DEĞERLER VE TOPLAMI	N	$\bar{x}$	ss
Saygı	15	19,13	6,197
Sorumluluk	15	14,06	5,885
Tasarruf	15	16,40	3,641
Bilimsellik	15	17,06	8,506
Doğal Çevreye Duyarlılık	15	15,40	8,313
Bağımsızlık	15	16,40	7,872
Kültürel Mirasa Duyarlılık	15	11,26	5,417
Toplam	15	15,67	4,284

Tablo 23 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Değerlere yönelik KİT’in toplamında ($\bar{x}=15,676$), Sorumluluk değerinde ($\bar{x}=14,066$), Kültürel mirasa duyarlılık değerinde ($\bar{x}=11,266$), Saygı değerinde ($\bar{x}=19,133$), Doğal çevreye duyarlılık değerinde ($\bar{x}=15,400$), Tasarruf değerinde ($\bar{x}=16,400$), Bilimsellik değerinde ($\bar{x}=17,066$) ve Bağımsızlık değerinde ($\bar{x}=16,400$) ‘Düşük’ bir bilişsel düzeye sahip oldukları sonucunda ulaşılmıştır.

2.1.4. Çalışma Grubunun Değerlere Yönelik Uygulama Öncesi Bilişsel Yapılarına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin değerlere yönelik uygulama öncesi bilişsel yapıları ne düzeydedir?’ e ait bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Değer Kavramına İlişkin Kit’de Ürettikleri Kavram Dağılımları

Saygı			Sorumluluk					
No	Üretilen Kelime	f	No	Üretilen Kelime	f			
1)	Anne	5	1)	Oda toplamak	7			
2)	Baba	5	2)	Ödev yapmak	7			
3)	Büyükler	5	3)	Para	6			
4)	Hoşgörü	5	4)	Okula gitmek	2			
5)	Aile	4	5)	Üstümüzü değiştirmek	1			
6)	Öğretmen	3	6)	Zenginlik	1			
7)	Sevgi	3	7)	Tasarruf	1			
8)	Kardeş	2	8)	Temizlik yapma	1			
9)	Arkadaş	2	9)	Eşyalara sahip çıkmak	1			
10)	Çevre	2	10)	Kumbara	1			
11)	Teyze	1	11)	Yatak	1			
12)	Dede	1	12)	Çanta	1			
13)	Babaanne	1	13)	Ev	1			
14)	Anneanne	1	14)	Evcil hayvan	1			
15)	Mutluluk	1	15)	Çanta	1			
16)	Küçükler	1	16)	Televizyon*	1			
17)	Bayrak	1						
18)	Duyarlılık	1						
19)	İnsan	1						
20)	Hayvan	1						
21)	Kültürel miras	1						
22)	Ziyaret	1						
23)	Yardım	1						
Toplam		49	Toplam		34			
Tasarruf			Bilimsellik			Doğal Çevreye Duyarlılık		
No	Üretilen Kelime	f	No	Üretilen Kelime	f	No	Üretilen Kelime	f
1)	Su	11	1)	Biliminsanı	11	1)	Ağaç	9
2)	Elektrik	8	2)	Bilim	8	2)	Hayvanlar	7
3)	Doğalgaz	6	3)	Fen	2	3)	Orman	5
4)	Para	5	4)	Deney	2	4)	Yere Çöp Atmama	4
5)	Lamba	5	5)	Laboratuvar	2	5)	Çiçek	2
6)	İsraf	2	6)	Önlük	2	6)	Pil	2
7)	Çeşme	2	7)	Astronot	2	7)	Uyarmak	2
8)	Geri Dönüşüm	1	8)	Zeka	2	8)	Plastik	1
9)	Kumbara	1	9)	Akıl	2	9)	Doğa	1

Tablo 24 (Devam). Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Değer Kavramına İlişkin Kit'de Ürettikleri Kavram Dağılımları

10)	Tutumluluk	1	10)	Çalışmak	2	10)	Çevre	1
11)	Işık	1	11)	Fen Lisesi	1	11)	Bitkiler	1
12)	Tv Fişi	1	12)	Teknoloji	1	12)	Yeşil Alan	1
			13)	Fikir	1	13)	Fidan Dikmek	1
			14)	Düşünce	1	14)	Temizlik	1
			15)	Tüp	1	15)	Toprak	1
			16)	Koruyucu Gözlük	1	16)	Fidan	1
			17)	Bilgi	1			
			18)	Robot	1			
			19)	Mucit	1			
			20)	İcat	1			
Toplam		44	Toplam		45	Toplam		40
Bağımsızlık				Kültürel Mirasa Duyarlılık				
No	Üretilen Kelime		<i>f</i>	No	Üretilen Kelime		<i>f</i>	
1)	Bayrak		14	1)	Müze		5	
2)	Millet		3	2)	Tarihi Eserler		3	
3)	Türkiye		1	3)	Halk Oyunları		2	
4)	Ülke		3	4)	Camiler		2	
5)	Ulus		3	5)	Hayvan		2	
6)	Vatan		3	6)	Gazlıgöl		2	
7)	Toprak		1	7)	Çanakkale		2	
8)	Cumhuriyet		2	8)	Anıtlar		1	
9)	Şam*		1	9)	Kültürel Konuşmalayız*		1	
10)	Atatürk		4	10)	Mirasa Sahip Çıkmalıyız*		1	
11)	Kan		1	11)	Ağaç		1	
12)	Özgürlük		1	12)	Çevre		1	
13)	Kurtuluş Savaşı		1	13)	Bayram		1	
14)	Askerler		1	14)	Ziyaret		1	
15)	Ay		2	15)	Afyon Kalesi		1	
16)	Yıldız		2	16)	Eski Zaman		1	
17)	Kırmızı		1	17)	Park Afyon Avm*		1	
18)	Beyaz		1	18)	Yaşlı		1	
19)	İstiklal Marşı		2	19)	Heykel		1	
20)	Gençliğe Hitabe		1	20)	Eski Ev		1	
				21)	Eskiden Kalma Eşya		1	
				22)	Eşyalar		1	
Toplam			48	Toplam			33	

*Kavram Yanılgısı

Tablo 24 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Saygı değerine yönelik 23 kavram ($f=49$), Sorumluluk değerine yönelik biri kavram yanılgısı olmak üzere 16 kavram ($f=34$), Tasarruf değerine yönelik 12 kavram ($f=44$), Bilimsellik değerine yönelik 20 kavram ($f=45$), ,doğal Çevreye Duyarlılık değerine yönelik 16

kavram ($f=40$), Bağımsızlık değerine yönelik biri kavram yanılgısı olan 20 kavram ($f=48$) ve Kültürel Mirasa Duyarlılık değerine yönelik ise üçü kavram yanılgısı olan toplam 22 kavram ($f=33$) ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin en çok kavramı 23 farklı kavram ile Saygı değeri için, en az kavramı ise 12 kavramla Tasarruf değeri için oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, Saygı, Sorumluluk, Tasarruf, Bilimsellik ve Doğal Çevreye Duyarlılık değerlerine yönelik kavram yanılgıları bulunmazken, Bağımsızlık ve Kültürel Mirasa Duyarlılık değerlerine yönelik kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ürettikleri kavramların içerisinde yer aldığı cümlelere ait bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Çalışma Grubu Uygulama Öncesi Değer Kavramına İlişkin Cümle Bulguları

DEĞERLER								
DEĞERLENDİRME KRİTERİ	SAYGI	SORUMLULUK	TASSARRUF	BİLİMSELLİK	DOĞAL ÇEVRE	BAĞIMSIZLIK	KÜLTÜREL MİRAS	Toplam
	f	f	f	f	f	f	f	f
4) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve kendi yaşantısından bir davranış olarak örneklendirmiş.	15	13	5	11	5	6	3	58
3) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve yakın çevresinden birisine ait bir davranış olarak örneklendirmiş.	0	0	0	1	4	0	7	12
2) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve ideal bir davranış olarak örneklendirmiş.	13	12	25	16	21	18	6	111
1) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmamış ve bir davranış olarak örneklendirmemiş.	21	9	14	17	10	22	14	107

Tablo 25'te çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, KİT'te ürettikleri kelimeleri kullandıkları cümleler incelendiğinde, üretilen cümlelerin 58'inin öğrenciye ait bir davranış olarak; 12 tanesinin öğrencinin gözlemlediği ve farkında olduğu bir davranış olarak, 111 tanesi ideal bir davranışı yansıtacak şekilde ve 107 tanesinin ise ilgili değer ve üretilen kavram ile ilgisiz olarak oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendi davranışı olarak örneklendirdiği cümleler sırasıyla Saygı ($f=15$), Sorumluluk

(f=13) ve Bilimsellik (f=11) değerleri ile kurulduğu, değer ve üretilen kavram ile ilgisiz en çok cümlelerin ise sırasıyla Bağımsızlık (f=22), Saygı (f=21) ve Bilimsellik (f=17) değeriyle ilgili olarak kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değerlere yönelik öğrencilerin ürettiği kavramı ilgili değer bağlamında kullandığı ve kendi yaşantısından bir davranış olarak örneklendirdiği cümle örnekleri (Öğrencilerin ürettikleri kavramlar italik olarak belirtilmiştir):

Saygı:

- 1) *Öğretmenimi* hiç üzmem.
- 2) Otobüste *büyük*lere yer verdim.

Sorumluluk:

- 1) Eve gelir gelmez *ödev*lerimi yaparım.
- 2) Sabah kalkınca *odamı* toplarım.

Tasarruf:

- 1) *Kumbaramı* doldurduğum için çok sevindim.
- 2) *Su* boşuna akınca kapatırım.

Bilimsellik:

- 1) Büyüyünce *mucit* olup uçan arabayı icat edecem.
- 2) *Bilgi* toplamaya çalışıyorum

Doğal Çevreye Duyarlılık:

- 1) *Pilleri* çöpe atmam geri dönüşüme atarım.
- 2) Yere *çöp* atanları uyarırım.

Bağımsızlık:

- 1) Yerde gördüğümde *bayrağı* alıp yerine astım.
- 2) *Atatürk'e* çok önem veririm.

Kültürel Mirasa Duyarlılık:

- 1) Okulumuzda *halkoyunları* kursuna gidiyorum.
- 2) Hafta sonu *müze* ziyaretine gittim.

Değerlere yönelik öğrencilerin ürettiği kavramı ilgili değer bağlamında kullandığı ve yakın çevresinden birine ait bir davranış olarak örneklendirdiği cümle örnekleri (Öğrencilerin ürettikleri kavramlar italik olarak belirtilmiştir):

Sorumluluk: Bu bağlamda bir cümle çalışma grubunda yer alan öğrenciler tarafından üretilmemiştir.

Kültürel Mirasa Duyarlılık:

- 1) Annem ve babam *Afyon Kalesine* çıkmışlar.
- 2) Arkadaşlarım *halkoyunları* oynadı.

Saygı: Bu bağlamda bir cümle çalışma grubunda yer alan öğrenciler tarafından üretilmemiştir.

Doğal Çevreye Duyarlılık:

- 1) Babam *ormanda* mangal ateşini söndürdü.
- 2) Müdür okulun bahçesine *ağaç* dikti.

Tasarruf: Bu bağlamda bir cümle çalışma grubunda yer alan öğrenciler tarafından üretilmemiştir.

Bilimsellik:

- 1) Kardeşim *bilim insanı* olmak istiyor.

Bağımsızlık: Bu bağlamda bir cümle çalışma grubunda yer alan öğrenciler tarafından üretilmemiştir.

Değerlere yönelik öğrencilerin ürettiği kavramı ilgili değer bağlamında kullandığı ve ideal bir davranış olarak örneklendirdiği cümle örnekleri (Öğrencilerin ürettikleri kavramlar italik olarak belirtilmiştir):

Sorumluluk:

- 1) *Oda toplamak* sorumluluktur.
- 2) *Paraya* dikkat edilmeli.

Kültürel Mirasa Duyarlılık:

- 1) *Tarihi eserleri* korumak önemlidir.
- 2) *Çanakkale* tarihi bir yer.

Saygı:

- 1) Aile içinde saygı önemlidir.
- 2) Arkadaşlara saygılı davranılmalı.

Doğal Çevreye Duyarlılık:

- 1) Doğayı herkes sevmeli.
- 2) Hayvanları korumalıyız.

Tasarruf:

- 1) Doğalgazı açık bırakmamalıyız.
- 2) Parayı tasarruflu kullanalım.

Bilimsellik:

- 1) Fen dersinde bilim yaparız.
- 2) Bilim insanları önemlidir.

Bağımsızlık:

- 1) Ülkeler arasında sınır vardır.
- 2) Bayrak bağımsızlıktır.

Araştırmacı, uygulama okulundaki ilk gününü günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

‘Uzun zamandır, bu yaş grubunda öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta bulunmadığımdan dolayı biraz heyecanlı ve sınıf yönetimi konusunda sorun yaşayabileceğim ve öğrencilerin seviyesine inip inemeyeceğim hakkında çekimserdim. İlk olarak sınıfa Sosyal Bilgiler Öğretmeni A. İle girdiğimde öğrencilerin meraklı bakışları doğal olarak bana çevrildi. Öğretmen sınıfı bana bırakıp çıktığında ilk olarak öğrencilere nasıl hitap edeceğim hakkında çekincelerim olsa da ilk sorunun ‘Öğretmenim siz neden geldiniz?’ diye onlardan gelmesi ve soruyu sorarken ‘öğretmenim’ diye hitap etmeleri benim de sınıfa karşı ısınmama yardımcı oldu. Öğrenciler, bazen ilgimi çekmek için garip sesler çıkardılar fakat genel olarak oldukça disiplinli, saygılı ve sessizlerdi. Özellikle de oturma düzenlerine çok dikkat ediyorlardı. Öğrencilere neden orada bulunduğunu anlattığımda özellikle de kendilerinin oluşturacağı videolardan bahsettiğimde öğrenciler çok ilgi gösterdi. Özellikle,

videolarda kendi çizdikleri resimleri ve kendi seslerini kullanacağımızı söylediğimde çok sevindiler. Kendilerinin de fenomen olacaklarını belirttiler. Çalışma grubunda yer alan bir öğrenci arkadaşlarına çok fazla müdahil oldu. Ders süreleri göz önünde bulundurulduğunda bu bir sorun yaratabilir. İlk uygulamada ortamı tanımaya ve öğrencilerin durumunu ortaya koymaya yönelik veri toplamama rağmen zaman sorunu yaşadım. Öğrencilerin sınıfa girmesi, öğrenci motive etmek, derse ilgilerini çekmek dersin on dakikasını alıyor geriye kalan yirmi dakika da çok yetersiz kalıyor. Bu nedenle sınıf öğretmeni M.E' nin derslerine de ihtiyacım oldu. Uygulama boyunca zaman sorun yaratacak gibi.' (01.10.2020)

Uygulama öncesi düzey belirleme sonunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Uygulama Öncesi Düzey Belirleme Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Durumlar	Olumsuz Durumlar
Çalışmanın öğrencilerin ilgisini çekmesi	Bir öğrencinin ilgi çekmeye çalışması
Sınıfa karşı olumlu tutum geliştirilmesi	Ders saatlerinin süresi

Uygulama öncesi düzey belirleme araştırmacı günlüğünde yer alan olumlu ve olumsuz durumlar incelendiğinde, olumlu durum olarak öğrencilerin çalışmaya olan ilgisi; olumsuz durum olarak da ders saatlerinin süresi dikkat çekmiştir. Bu noktalar araştırma kapsamında oluşturulan geçerlik komitesi ile paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu gerekçeler ile araştırmanın bir sonraki etkinliği hazırlanmış ve bu etkinlik kapsamında dijital hikaye oluşturma aşamalarının öğrencilere anlatılması ve bundan sonraki uygulamalarda sınıf öğretmeni M.E'nin Perşembe günleri olan derslerinin de kullanılmasına karar verildi.

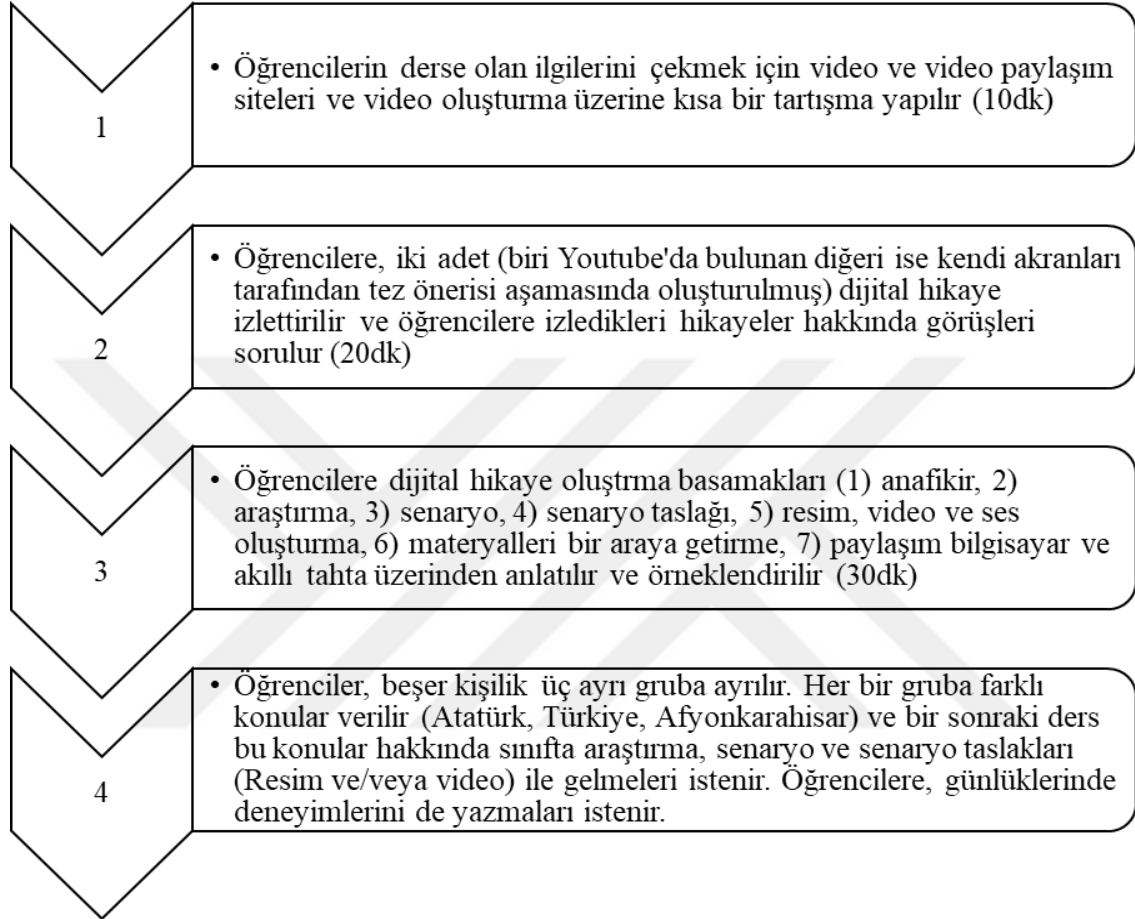
3. UYGULAMA SÜRECİ BULGULAR

3.1. UYGULAMAYA HAZIRLIK ETKİNLİĞİ

Bu bölümde uygulamaya hazırlık etkinliği uygulama basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.1.1. Uygulamaya Hazırlık Etkinliği (Dijital Hikaye Tanıtımı)

Uygulamaya hazırlık etkinliği öğrencilere dijital hikayeyi, dijital hikaye oluşturma sürecinin adımlarını tanıtmak için uygulanmıştır. Uygulamaya hazırlık etkinliğine ilişkin uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.



Öğrencilerin dijital hikayelerinin oluşturulma sürecini öğrenmeleri için hazırlanan uygulamaya hazırlık etkinliğin ilk on dakikasında öğrencilerin ilgisini çekmek için video oluşturma ve video paylaşım siteleri hakkında kısa bir tartışma yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, birisi video paylaşım sitesinde bulunan ‘Yardımlaşmanın Önemi’ adlı dijital hikaye ile çalışma grubundaki öğrencilerin akranı olan bir öğrenci tarafından hazırlanmış ‘Saygının Önemi’ isimli dijital hikaye izletilmiştir. Dijital Hikayeler izlendikten sonra öğrencilere izledikleri dijital hikayeler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Daha sonra, öğrencilere, çalışma süresince buna benzer videoları kendilerinin hazırlayacağı tekrar belirtilmiştir. Öğrenciler bunu duyunca ilk duydukları gibi oldukça heyecanlanmışlardır. İkinci ders saatinde, öğrencilere, dijital hikaye içeriğinin oluşturulma sırası anlatılmış ve araştırmacı tarafından video oluşturma süreci şu şekilde belirlenmiştir:

Sınıf Dışında Yapılacak Etkinlikler

- 1) Anafikir: Oluşturulacak her dijital hikayenin konusu Perşembe günleri çalışma grubuna verilecek,
- 2) Araştırma: Her öğrenci bireysel olarak verilen dijital hikaye konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan araştırma yapacak,
- 3) Senaryo Taslağı Oluşturma: Her öğrenci yaptığı araştırma sonucunda konu ile ilgili kullanacağı ses, resim, bilgi vs. karar verecek.
- 4) Resim, Video ve Ses Oluşturma: Dijital Hikayede kullanılacak resimlerin/görsellerin oluşturulması, resimlere/görsellere uygun senaryosunun oluşturulması (hikayenin yazıya dökümü) ve senaryonun seslendirilmesi.

Sınıfta Yapılacak Etkinlikler:

- 5) Materyalleri Bir Araya Getirme: Öğrenciler tarafından oluşturulan materyallerin bilgisayar ortamında bir araya getirilmesi
- 6) Paylaşım: Öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikayelerin sınıfta yer almakta olan akıllı tahta üzerinden izlenmesi
- 7) Yansıtma: İzlenilen videolar üzerinde tartışma

Çalışma grubunda yer almakta olan öğrencilere dijital hikaye oluşturma süreci anlatıldıktan sonra, öğrenciler 5'erli 3 gruba ayrılmıştır. Gruplar öğrencilerin oturduğu sıraya göre belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilere kura şeklinde içerisinde ön çalışma olarak hazırlayacakları hikaye konuları dağıtılmış ve bir dahaki derse gelirken sınıf dışında yapılacak etkinlikleri tamamlayarak gelmeleri söylenmiştir.

3.1.2. Uygulamaya Hazırlık Etkinliği Sürecine Yönelik Bulgular

Bu bölümde uygulamaya hazırlık etkinliği uygulanması sonucunda elde edilen bulgular verilmiş ve daha sonra elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmanın ikinci eylem planının oluşturulmasının gerekçeleri sunulmuştur.

Araştırmacı uygulamaya hazırlık etkinliği uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir.

‘Öğrenciler sınıflarında beni görünce oldukça mutlu oldular. Neredeyse hepsi bugün ne yapacağımızı, video hazırlamaya ne zaman başlayacaklarını soruyordu. Bugün önce işe önce iki tane örnek video izleyerek başlayacağımızı belirttim. Ben

yanımda her ihtimale karşı HDMI kablosu götürmüştüm fakat akıllı tahtalar her türlü ihtiyacımıza cevap verecek şekilde hazırды.

..... İlk videomuzu youtube üzerinden izleyecektik fakat okulların interneti youtube'a erişime izin vermiyordu. Bu nedenle önce öğrencilerin akranları tarafından hazırlanan videoyu izledik bu arada öğrenciler videoyu izlerken kendi bilgisayarımı cep telefonunun internet paylaşımı ile internete bağlayarak ikinci videoyu hazır hale getirdim. İlk ders sorun yaratan Ö5 yine yerinde duramadı. Videolar izlendikten sonra videoları nasıl bulduklarını sordum. Öğrencilerin hepsi izledikleri videoları beğendiklerini kendilerinin daha güzellerini yapabileceklerini belirttiler. Daha sonra izledikleri videoların, dijital hikaye olarak adlandırıldığını, görseller ve ses aracılığıyla kısa süre içerisinde bir konuyu anlatmayı amaçladıklarını belirttim. Öğrencilere şimdi kendilerine sıra geldiğini söylediğimde çok sevindiler. Gruplara hazırlayacakları konuları verdim.

..... İki grup kendi aralarında konularını değiştiler. Örnek uygulama gerçekleştirileceği için bu konuda herhangi bir kısıtlama getirmedi. Zaman kısıtlaması bazı şeylerin çok hızlı geçilmesine neden oluyor. (06.10.2020)

Uygulamaya hazırlık etkinliği sonunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Uygulamaya Hazırlık Etkinliği Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin uygulamaya karşı ilgisi	İnternet kısıtlamaları nedeniyle her siteye erişememe
Öğrencilerin kendilerine duyduğu özgüven	Sınıf düzenini bozan öğrenciler
Akıllı tahtanın kullanılabilirliği	Zaman sıkışıklığı

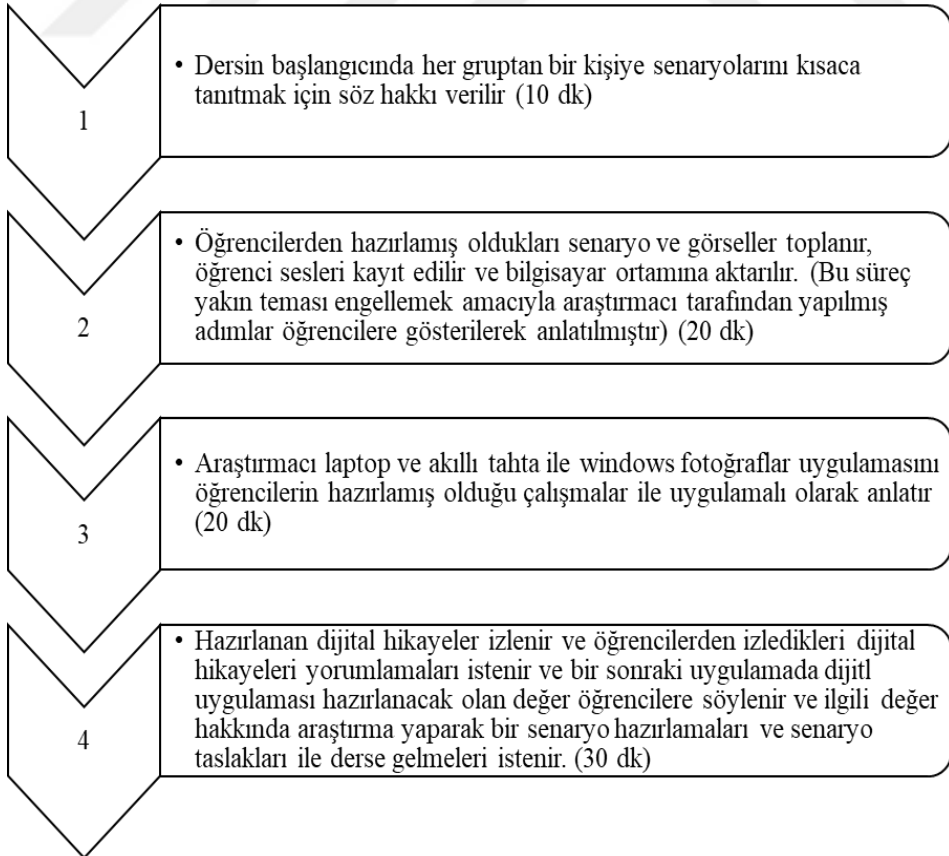
Uygulamaya hazırlık etkinliği araştırmacı günlüğünde yer alan olumlu ve olumsuz durumlar incelendiğinde, olumlu durum olarak öğrencilerin çalışmaya olan ilgisi ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin örnek dijital hikayeleri izlemesi sonunda kendilerine olan özgüvenleri diğer önemli bir noktadır. Olumsuz

durum olarak da ders saatlerinin süresi dikkat çekmiştir. Okuldaki internet kısıtlamaları ve sınıf düzenini bozan bazı öğrenciler üzerinde durulması gereken noktalardır. Bu noktalar araştırma kapsamında oluşturulan geçerlik komitesi ile paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu gerekçeler ile araştırmanın ikinci eylem planı hazırlanmış ve ikinci eylem planında dijital hikaye oluşturma aşamalarının eylem süreci boyunca gerçekleştirileceği Windows Fotoğraflar uygulamasının öğrencilere anlatılmasına, araştırmacının internet üzerinde göstereceği örneklerin önceden indirilerek sınıfta harici bellek üzerinden gösterilmesine ve bundan sonraki eylem planlarının uygulanması aşamasında sabit olarak sınıf öğretmeni M.E'nin Perşembe günleri olan derslerinin kullanılmasının yanı sıra bu aşamadan sonra öğrencilerin sürece etkin şekilde dahil olacağı için öğrencilerin her uygulama süreci sonrasında karar verildi.

3.2. İKİNCİ EYLEM PLANI

Bu bölümde ikinci eylem planının uygulama basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve daha sonra ikinci eylem planı sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Eylem Planı 2 (Uygulama Üzerinde Dijital Hikaye Oluşturma)



Uygulama boyunca, dijital hikayelerin oluşturulacağı Windows Fotoğraflar programının öğrencilere uygulamalı olarak anlatılması için hazırlanan ikinci eylem planının uygulanması aşamasında ilk olarak her gruptan bir öğrenciye kendilerine verilen konu ile hazırladıkları dijital hikayeyi sınıfa tanıtımları için kısa söz hakkı verilmiştir. Bu aşamadan sonra, araştırmacı öğrenci gruplarından hazırladıkları materyalleri toplamıştır. Her gruptan bir kişi kura ile seçilmiş ve sesleri telefon ile kaydedilmiştir. Daha sonra daha hızlı olacağı için öğrencilerin hazırlamış oldukları görseller fotoğraf makinası ile çekilmiştir. Öğrencilere klavye tuşları ile kısa yollardan ‘CTRL, A, C, V komutları kısaca anlatılmıştır. Seslerin kaydı ve görsellerin fotoğraflarının çekilmesinden sonra aktarma kablosu kullanılarak telefondaki verilerin bilgisayar ortamına nasıl aktarılacağı, (Bilgisayarım İmgesini Tıkla, Telefon İmgesini/ Fotoğraf İmgesini Tıkla, Açılan Dosyadaki ilgili Fotoğraflar için DCMI Dosyasını Tıkla, Sesler için Voice Dosyası Tıkla, Açılan Dosyada Sana ait Sesi/Resmi Bul, Ses/Görsel Üzerinde Sağ Tıkla ve Kopyala (Ya da CTRL tuşuna basılı tutarak her görseli seç daha sonra CTRL basılı tutarak ‘C’ tuşuna bas), Bilgisayarda Senin Adına Açılmış Dosyayı Aç, ve Ctrl ile ‘V’ tuşuna birlikte bas) uygulamalı olarak akıllı televizyonunun ekranına bağlanmış bilgisayar ile anlatılmıştır. Her öğrenci grubu için dijital hikayelerinin konularının adları ile masa üstünde birer adet klasör oluşturulmuş ve belirtilen sıra ile öğrencilerin görselleri ve sesleri bu klasörlere taşınmıştır.

Bu aşamadan sonra, araştırmacı Fotoğraflar uygulamasının nasıl açılacağını göstermiştir. Fotoğraflar uygulaması açıldıktan sonra uygulama üzerinde nasıl yeni bir video oluşturacakları her üç hikayede de aynı şekilde öğrencilere akıllı tahta üzerinden şu şekilde anlatılmıştır:

- 1) Uygulamanın açılması,
- 2) Uygulamanın sağ üst kenarında bulunan ‘Yeni Video’ seçilmesi,
- 3) Açılan ekranda ‘Yeni Video Projesi’ seçilmesi,
- 4) Açılan Pencerede videoya isim verme,
- 5) Uygulamanın sol tarafında bulunan ‘Proje Kitaplığı’ bölümünde ‘+Ekle’ seçeneğinin seçilmesi,
- 6) Açılan pencereden ‘Bu Bilgisayardan’ seçeneğinin seçilmesi ve Bilgisayarda kendi adlarına hazırlanmış dosyanın açılması,

- 7) Açılan dosyada var olan fotoğrafların seçilmesi ve ‘Aç’ tuşuna basılması,
- 8) Proje kitaplığına gelen fotoğrafların hepsinin seçilmesi ve ‘Hikaye Alanına Ekle’ tuşuna basılması,
- 9) Hikaye alanına alınan Görsellerin üzerine sağ tıklayarak ‘Süre (anlatım esnasında ne kadar süre ekranda kalacağı)’ belirlenmesi,
- 10) Fotoğraflar uygulamasının sağ üst kenarında bulunan ‘Özel Ses’ ile öğrenci seslerinin videoya aktarılması,
- 11) Fotoğraflar uygulamasında sağ üst kenarda bulunan ‘Videoyu Tamamla’ ve açılan pencerede sırasıyla ‘Orta’ ve son olarak da ‘Dışarı Aktar’ seçeneğinin seçilmesi.

Bu süreçlerin yer aldığı birer çıktı her bir öğrenciye ayrıca dağıtılmış ve bu süreci kendilerinin de gözden geçirmesi, bundan sonraki haftalarda sürekli olarak bu adımları kullanarak videolar oluşturacakları belirtilmiştir. Süreci bazı kız öğrenciler zor bulsa da erkek öğrencilerden bazıları bu süreci zaten kendilerinin bildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu da süreci rahatlıkla yapabileceklerini hatta şimdi yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

Süreç sonunda, araştırmacı tarafından akıllı tahtaya yansıtılarak hazırlanan dijital hikayeler şu sırayla izlenmiştir: (1) Atatürk, (2) Türkiye, (3) Afyonkarahisar.

Öğrencilerin hazırladığı materyallerin kullanılarak, araştırmacı tarafından aşamalı olarak akıllı tahtaya yansıtılarak hazırlanan örnek dijital hikayeler izlendikten sonra öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

- 1) Dijital hikaye hazırlama sürecini nasıl buldunuz? Zor bir süreç mi yoksa kolay bir süreç mi? Sizce hangi yönleri zor, hangi yönleri kolaydı?
- 2) İzlediğiniz dijital hikayeler sizce nasıl olmuş? İzlediğiniz dijital hikayelerde neleri beğendiniz ya da neleri beğenmediniz?

Ders sonunda öğrencilere bir sonraki hafta ‘Saygı’ konusunda bireysel olarak dijital hikayeler hazırlayacakları söylenir ve sınıf dışı uygulamalar öğrencilere hatırlatılarak;

- 1) Saygı Konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan araştırma yapmaları,

- 2) Araştırma sonucunda Saygı dijital hikayelerinde kullanacakları görsel ve senaryoyu tasarlamaaları,
- 3) Dijital hikayede kullanacakları görsel, ses ve senaryoların (hikayelerin) hazırlanması; sıralamasına uygun bir şekilde hazırlanarak derse gelmeleri istenir.

3.2.1. İkinci Eylem Planı Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular Araştırmacı Günlüklerine Dair Bulgular

İkinci eylem planı uygulaması sonucunda araştırmacı günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. İkinci Eylem Planı Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin çalışmaya yönelik ilgisi	Zaman yetersizliği
Öğrencilerin motivasyonu	Ses kayıtlarında gürültü sorunu
Öğretmenlerin olumlu görüşleri	

İkinci Eylem Planı araştırmacı günlüğünde yer alan eylem planına dair olumlu ve olumsuz durumlar incelendiğinde, olumlu durum olarak öğrencilerin çalışmaya olan ilgisi ve motivasyonu ön plana çıkmaktadır. Ayrıca uygulamanın yapıldığı sınıfın sınıf öğretmeni ve uygulamanın yürütüldüğü dersin öğretmenin olumlu görüşlerine de bu eylem planı sonucunda önemli birer bulgu olarak ulaşılmıştır. Uygulama boyunca yaşanan ders süresi sıkıntısı ve sınıf içerisinde oluşan sesler ise eylem planının uygulanması sürecinde yaşanan olumsuz yönler olarak gözükmektedir.

Araştırmacı ikinci eylem planını uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Araştırmanın ikinci eylem planı öğrencilere uygulama boyunca kullanacakları Windows Fotoğraflar uygulamasını öğrencilerin örnek olarak hazırladıkları materyalleri kullanarak uygulamalı olarak anlatmak için tasarlanmıştı. Uygulama günü uygulama okuluna gittiğimde çalışma grubunda yer alan birkaç öğrencinin beni kapıda beklediğini fark ettim. Ben ilk olarak öğretmenler odasına girip Sınıf Öğretmenleri M.E ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni A. ’ya selam verdim, her iki öğretmende öğrencilerin hem ufuklarının

'Oluşturulan dijital hikayelerin öğrencilerle izlenmesi ve görüşlerinin alınması için Perşembe günü sınıf öğretmenleri M.E'nin dersine gittim.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... Uygulama

sınıfına girdiğimde öğrenciler yine heyecanla hadi izleyelim öğretmenim artık iki gündür hep merak ettik acaba nasıl oldular dediler. İzleme aşamasında, öğrenciler kendi hikayelerini, resimlerini ve seslerini ekranda görünce çok mutlu oldular ve tüm dijital hikayeleri büyük bir dikkatle gülüşmeler eşliğinde izlediler. Daha sonra kendilerine sorduğum soruları cevaplamak için de oldukça isteklilerdi fakat genelde kısa cevaplar verdiler.' (15.10.2020)

Tablo 29. İkinci Eylem Planı Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Etkinliklerin yaş grubuna uygunluğu	Diğer şubelerin dışlanmış hissetmesi
Öğrencilerin araştırmaya yönelmesi	
Öğrenci ilgi alanlarına uygunluğu	

İkinci Eylem Planı öğretmen günlüğünde yer alan eylem planına dair olumlu ve olumsuz durumlar incelendiğinde, uygulamaya yönelik olumlu durum olarak öğretmenin günlüğünde, araştırmacı tarafından uygulanan eylem planlarının çalışma grubunun yaş seviyesine uygun olduğu, onları konu hakkında araştırma yapmaya sevk ettiği ve eylem planlarının öğrencilerin ilgi alanlarına uyduğu belirtilmiştir. Öğretmen günlüğünde eylem planlarının olumsuz yönü olarak ise diğer sınıfların uygulamadan dışlanmış hissetmeleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni ikinci eylem planını uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Araştırmacı B. okulumuzda tezine yönelik bir çalışma yürütmek için bulunuyor. Kendisi geldiği günler bazı derslerde öğrencilere bilgisayarda etkinlik yaptırıyor ve resimler çizdiriyor ve çizdirdiği resimlerin öğrencilerden hikayelerini yazmalarını istiyor. Bu yaş grubundaki çocuklar için oldukça eğlenceli bir etkinlik olarak gözüküyor. İlk hafta yapacakları etkinlikleri öğrencilere söylediği günden beri tüm hafta öğrenciler kendisinin gelmesini bekledi, verdiği konu ile ilgili gelip bana sorular sordular nasıl resim yapalım? Nasıl hikaye yazalım sizce diye?. Bu konuda başta B. Öğretmenleri ile konuşmalarını söylemiştim fakat araştırmacı B. uygulamasının asıl amaçlarından birinin de öğrencileri araştırmaya sevk etmek olduğunu söyledi. Bu nedenle öğrencilere doğrudan yardım etmeden konuları hakkında fikirler ben de verdim. Benim görüşüme göre, araştırmacının konusu, hem çağımız öğrencilerinin dijital yatkınları ile örtüşüyor hem de onların severek yapacakları resim çizme, hikaye yazma konularını içeriyor. Bu nedenle de öğrencilerin oldukça ilgisini çekiyor. Araştırmacının yaptığı çalışma diğer şubelerdeki öğrencilerin de ilgisini çekti. Sınıftaki öğrencilere okuldaki herkese ne yaptıklarını söylemişler. Diğer şubelerde kendilerinin neden yapmadığını sorup duruyorlar.’

3.2.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular

İkinci eylem planı uygulaması sonucunda öğrenci günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. İkinci Eylem Planı Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Dersin Eğlenceli Geçmesi	Video hazırlama sürecinin karışık olması
Dersin İşlenişe yönelik olumlu düşünce	
Ders hazırlıklı gelme	
İş birliği yapma	
Sürecin kolaylığı	
Uygulayıcıya karşı olumlu düşünceler	

Tablo 30 incelendiğinde ikinci eylem planı uygulanması sonucunda öğrenci günlüklerinin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin günlüklerinde daha çok sürecin olumlu yönleri üzerinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci günlüklerinde, sürece yönelik görüşler incelendiğinde, öğrencilerin dersi eğlenceli bulmaları, dersin işleniş şeklide yönelik olumlu düşünceler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin günlüklerinde üçüncü eylem planı uygulama sürecinin öğrencileri işbirliği yapmaya, derse hazırlık yapmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci günlüklerinde sürecin olumlu yönlerinde ayrıca sürecin kolaylığına ve öğrencilerin araştırmacıya karşı geliştirdiği olumlu düşüncelerde ön plana çıkmaktadır. Öğrenci günlüklerinde sürece yönelik olumsuz olarak ise video hazırlama sürecinin karmaşıklığı belirtilmiştir. Öğrenci günlüklerinde bulunan olumlu düşünceler, üçüncü eylem planı uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde de elde edilen ‘Öğrencilerin çalışmaya yönelik ilgisi’, ve ‘Öğrencilerin motivasyonu’ olumlu görüşleriyle de örtüşmektedir.

İkinci eylem planı uygulaması sonucu elde edilen öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö8: Bugün derste öğretmenimiz, bizim yaptığımız resimlerden video yaptı. Akıllı tahtada sesimi duyunca çok sevindim. Hikayemiz çok güzeldi. Bir dahaki ders yine yapacaktınız. Yeni konumuzu verdi öğretmen. Ben çok sevdim resim yapmayı ve akıllı tahtada onları izlemeyi.

Ö12: Ben hep video izlerim çok severim. Öğretmenimiz bize öğretti nasıl video yapılacağını. Bana artık sadece izlemezsın sende yapıp paylaşırsın dedi. Sınıfta video izlemek çok eğlenceli oldu. Bir dahaki ders bir daha izleyecek videolarımızı hemen o dersimiz gelsin istiyorum.

Ö14: Öğretmenim bu hafta iki kere bizim dersimize geldi. Biz hep onu bekledik video izleyecek diye. Herkes resim çizmiş. Biz resimlerimizi ve hikayemizi önce E. Öğretmenimize gösterdik o da çok beğendi. Sınıfta kendi videomuzu izlemek çok

güzeldi. Bir daha yapacağımız için çok mutluyuz. Yeni konuyu yapmaya başladım ben hemen evde annemde çok beğendi resimlerimi. Bana o da yardım etti. Onun dediğini de yazdım hikayeme.

Ö15: B. Öğretmenimiz hep dersimize gelsin bence. Bugün bize bilgisayar öğretti. Kendi fotoğraf makinasını bana verdi arkadaşlarımın fotoğrafını çektim. O gelince hep video yapıp izleyecekmişiz ben arkadaşım S. Çok sevdim. Bize hep güzel konuşuyor hiç kızmıyor. Hem de sevdiğimiz şeyleri yaptırıyor bize resim çizdiriyor, hikaye yazdırıyor. Sonra bizim videolarımızı bize izlettiriyor. Çok eğlenceli ders yapıyor.

3.2.4. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci eylem planı sonucunda öğrencilere ‘Dijital hikaye hazırlama sürecini nasıl buldunuz? Zor bir süreç mi yoksa kolay bir süreç mi? Sizce hangi yönleri zor, hangi yönleri kolaydı? Açıklar mısınız?’ olarak öğrencileri süreci değerlendirmesine yönelik sorulan soruya öğrenciler tarafından verilen cevaplarda belirtilen sürecin olumlu ve olumsuz yönleri Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31. İkinci Eylem Planı Öğrenci Görüşmelerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Kolay hazırlanması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö15)	Bilgisayar kullanım zorluğu (Ö6)
Öğrenci hazırbulunuşluğu (Ö3, Ö10)	
Eğlenceli olması (Ö7, Ö13)	
İşbirliğine yönlendirme (Ö8)	
Öğrenci ilgi alanına hitap (Ö9, Ö11, Ö12)	
Olumlu tutum geliştirme (Ö14)	

Öğrencilerin, dijital hikaye hazırlamaya yönelik soruya verdiklerin cevaplar incelendiğinde cevapların olumlu ve olumsuz yönler olarak iki ana kategori altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir bölümü dijital hikaye hazırlama sürecinin kolaylığına vurgu yapmışlardır. Ayrıca sürecin olumlu yönleri olarak, öğrenci hazır bulunuşluğu, sürecin eğlenceli olması ve işbirliğine yönlendirmesi ve öğrenciler arasında olumlu tutumlar geliştirmesi de sürecin olumlu yönlerini yansıtmaktadır. Dijital hikaye geliştirme sürecinin aynı zamanda öğrencilerin ilgi alanına da hitap ettiği elde edilen bir diğer bulgudur. Sürecin olumsuz yönü olarak sadece bir öğrenci tarafından bilgisayar kullanımının zorluğu ifade edilmiştir.

İkinci eylem planı uygulaması sonucu öğrencilere yönlendirilen ‘Dijital hikaye hazırlama sürecini nasıl buldunuz? Zor bir süreç mi yoksa kolay bir süreç mi? Sizce

hangi yönleri kolay, hangi yönleri zordu?’ sorusuna verilen cevaplardan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Bence çok güzeldi öğretmenim. Bence resimleri çizmek çok kolaydı izlemek çok güzeldi. Hazırlaması da kolaydı öğretmenim. Bence hepsi güzel ve kolaydı öğretmenim. (Hazırlanması kolaydı)

Ö8: Ben çok sevdim öğretmenim evde hep resim yaptım sonra Arkadaşım S. ve M. İle okulda hikayemizi konuştuk öğretmenim. Çok güzeldi öğretmenim. Yine yapamaz mı öğretmenim? Yok öğretmenim çok basitti. Yine yapalım öğretmenim. (İşbirliğine yönlendirme)

Ö10: Öğretmenim ben zaten video yapıyorum ondan ben biliyordum basit öğretmenim. Ben yaparım. Hepsini anladım. Hiç zor değil öğretmenim. Arkadaşlarıma da anlatırım ben isterseniz öğretmenim. (Öğrenci hazırbulunuşluğu)

Ö7: Öğretmenim biz resim yaparken çok eğlendik. Hikayemizi yazdık. Bence çok güzeldi öğretmenim. Ben çok sevdim. Hiç zorlanmadım yani öğretmenim anlattıklarınızı da anladım. (Eğlenceli olması)

Ö6: Hocam en eğlencelisi resimleri çizmek ve hikaye yazmaktı. Öğretmenim bilgisayarda yapmakta basit ben de anladım nasıl yapılacağını ama öğretmenim bana bilgisayar biraz karışık geldi ama yaparım öğretmenim. (Bilgisayar kullanımı zorluğu)

Araştırmanın ikinci eylem planı sonucunda öğrencilere ‘İzlediğiniz dijital hikayeler sizce nasıl olmuş? İzlediğiniz dijital hikayelerde neleri beğendinizi ya da neleri beğenmediniz?’ olarak öğrencilerin ortaya konan ürünü değerlendirmesine yönelik sorulan soruya öğrenciler tarafından verilen cevaplar genelde kısa ve net cevaplar olmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin oluşturulan dijital hikayede kullanılan görseller üzerinde daha fazla durdukları ve genel itibarıyla hazırlanan ürünleri beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: Ben en çok resimleri beğendim öğretmenim arkadaşlarımız çok güzel resimler çizmiş gerçek gibi olmuş yani.

Ö2: Öğretmenim benim en çok konuları hoşuma gitti. Yani öğretmenim anlattıklarını anladım ben.

Ö3: Öğretmenim videoları izlemek çok güzeldi resimlerinin olması daha iyi olmuş. Benim beğenmediğim bir yanı olmadı.

Ö4: Bence çok güzel ve eğlenceli olmuş öğretmenim. Afyonu görmek beni çok mutlu etti. Resimleri çok güzeldi.

Ö5: Bence de resimleri çok güzeldi öğretmenim. Arkadaşlarımız çok güzel resimler yapmış hikayeleri için.

Ö6: Çok güzel ve eğlenceli olmuşlardı öğretmenim. Ben hepsini çok beğendim. Beğenmediğim bir şey olmadı.

Ö7: Öğretmenim arkadaşlarımız çok güzel hikaye okumuşlar videolarda resimleri anlatmışlar.

Ö8: Öğretmenim en çok kendi sesimi beğendim ben. Çok güzel anlatmışım hikayeyi.

Ö9: Öğretmenim resimlerin ekrana çıkmasını beğendim ben. Kocaman gözükiyorlardı. Bence hepsi de çok güzel olmuş. Hepsini sessizce dinledim ben.

Ö10: Hikayelerini çok güzel anlatmışlar öğretmenim. Bence çok güzeldi hepsi beğenmediğim hiçbir şey olmadı.

Ö11: Öğretmenim, çok güzel resim çizmiş arkadaşlarım hikayelerde. Ben de hepsini çok beğendim öğretmenim.

Ö12: Resimlerin rengini beğendim ben öğretmenim. Hikayelerde çok güzel olmuştu. Hepsi çok eğlenceliydi.

Ö13: Öğretmenim internette izlediğimiz videolar gibi olmuş ben çok beğendim videoları. Beğenmediğim bir şey olmadı.

Ö14: Bence hikayeler ve arkadaşlarımın sesleri çok güzeldi. Hepsini severek izledim ben çok eğlendim izlerken öğretmenim. Beğenmediğim bir şey de yoktu öğretmenim.

Ö15: Resimler çok güzel gözükiyordu öğretmenim herkes çok güzel hikaye yapmış. Ben videoları çok sevdim.

İkinci Eylem Planının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri ve Öğrenci görüşmeleri Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci eylem planının uygulanması boyunca, araştırmacı çoklu kaynaklardan veri toplama amacıyla veri üçleme yöntemini de göz önünde bulundurarak sürece etkin olarak dahil olan araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin yanı sıra dışarıdan bir gözlemci olarak da öğretmen günlüğüne başvurmuştur. Ayrıca bu süreçte uygulama aşamasında öğrencilere de süreç hakkındaki görüşlerini alabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir.

İkinci eylem planının uygulanması aşamasında öğrencilerin bilgisayar üzerinden dijital hikaye oluşturma sürecine ilişkin bilgileri olmadığı için araştırmacı bu süreçte daha etkin bir rol oynamış ve sınıf içi uygulamalar daha çok öğretmen merkezli olarak yürütülmüştür. Sürece öğrenciler kendi hazırladıkları materyaller ile dahil olmuşlardır.

Eylem planının uygulaması boyunca öğrencilerin uygulamaya yönelik ilgi ve motivasyonları ön plana çıkmıştır. Bu sonuç, araştırmacı, öğrenci ve öğrenci günlükleri sonunca elde edilen veriler ile desteklenmektedir. Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi ve motivasyonlarının ana sebeplerinden biri de öğretmen günlüğünde belirtildiği üzere uygulamanın kendi ilgi alanlarına yönelik olması yani dijital dünyayı sınıfa getirmesinden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarının da desteklediği gibi, öğrenciler süreç içerisinde dijital hikaye unsurlarını oluşturmada herhangi bir sorun yaşamamış bu süreci gayet eğlenceli ve istekli bir şekilde tamamlamışlardır. Bunun nedeni, öğretmen günlüğünde de belirtildiği üzere uygulamanın bu yaş grubu öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesidir.

Süreç boyunca öğrencilerin uygulamaya yönelik ilgi ve isteklerinin yanı sıra dijital boyutta var olan ön bilgileri de eylem planının uygulanmasını kolaylaştıran bir diğer unsur olarak göze batmaktadır. Öğrencilerin, özellikle bilgisayar, video ve sanal ortamlardaki var olan tecrübeleri uygulama sürecinde kullanacakları fotoğraflar uygulamasının kolaylıkla anlaşılmasını sağlamıştır. Uygulama sürecinde sadece bir öğrenci sürecin biraz karmaşık olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, uygulama basamakları yazılı olarak da öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu aşamada, sürecin karmaşıklığına vurgu yapan öğrenciye sınıf arkadaşlarının yardım önermesi de uygulanan eylem planın öğrenciler arasında yardımlaşmayı da desteklediğini göstermiştir.

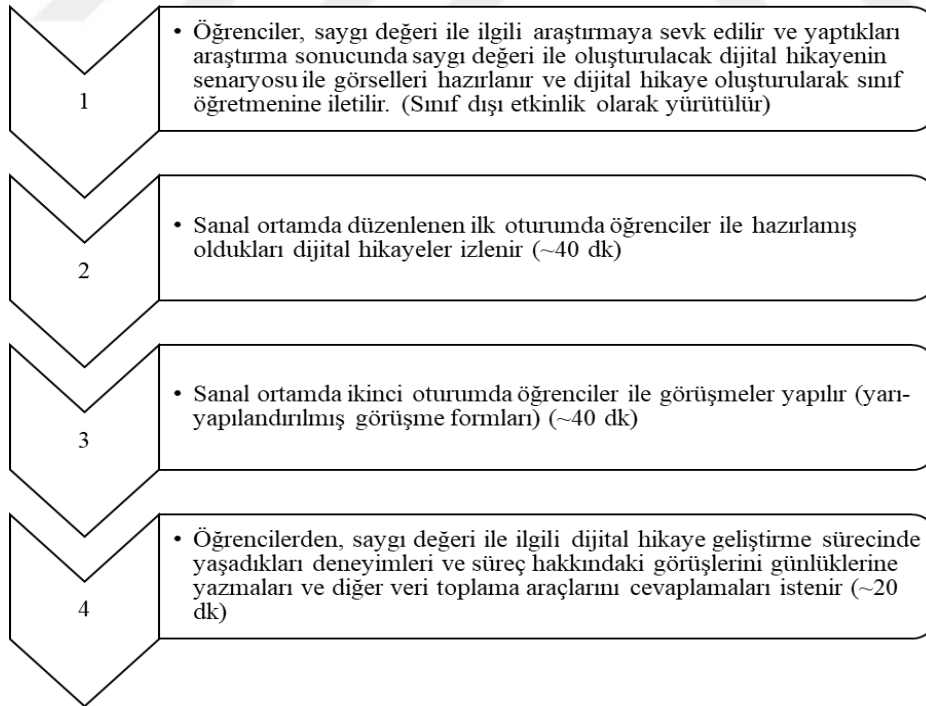
İkinci eylem planının uygulanması sonucunda elde edilen veriler, araştırma dahilinde oluşturulan geçerlik komitesi ile paylaşılmıştır. Geçerlik komitesi elde edilen verilerin olumlu sonuçları barındırdığını özellikle öğrencilerin ilgi, motive ve isteklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Eylem planının bu olumlu yönleri göz önünde bulundurularak dijital hikaye oluşturma sürecinin ilk değer ile başlatılmasına, dijital hikaye oluşturma sürecinde yaşanan zaman sıkıntısının önüne geçilmesi amacıyla dijital hikayede kullanılacak materyallerin sınıf dışı etkinlikler olarak yürütülmesine ve bu sürece yönelik eylem planının hazırlanmasına karar verilmiştir.

3.3. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (SAYGI DEĞERİ UYGULAMASI)

Bu bölümde üçüncü eylem planının uygulama basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve daha sonra üçüncü eylem planı sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Eylem Planı 3

Araştırmada kullanılan üçüncü eylem planı Saygı değerine ait dijital hikayenin öğrenciler tarafından dijital hikaye geliştirme basamaklarını kullanarak hazırlanmasına yönelik uygulanmıştır.



Saygı değerine yönelik olarak hazırlanan eylem planının ilk aşaması öğrencilerin ilgili değer konusunda bilgilendirilmesi ile başlamıştır. Öğrencilerin ‘Saygı’ değeri ile ilgili dijital hikaye oluşturacakları perşembe günü kendilerine bildirilmiştir. Bu

doğrultuda öğrencilerden bir sonraki ders saatlerine kadar çeşitli kaynaklar üzerinden araştırma yapmaları, araştırmaları sonucunda ilgili değerle ilgili öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak kendi senaryo taslaklarını hazırlamaları ve dijital hikayelerinde kullanacakları görselleri ve sesi oluşturmaları istenmiştir. Eylem planının bu aşamasında öğrencilerin saygı değerini araştırmaları ve kendi dünyalarına göre yansıtmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin hepsi pazar günü kendileri için oluşturulan whatsapp grubuna çalışmalarını ile ilgili görselleri ve sesleri atmışlardır. Her öğrencinin kendi hazırladığı dosyalar bilgisayar ortamında kendi isimleri hazırlanmış dosyalara araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Öğrenciler eylem planının ikinci aşamasında Windows Fotoğraflar uygulamasını üzerinden kendi oluşturdukları görsel ve sesleri kullanarak dijital hikayelerini üretmişlerdir. Öğrencilerin süreçteki acemiliklerinden de kaynaklı olarak hazırlamış olduğu dijital hikayelerin süresi ortalama olarak 1 ila 1,5 dakika arasında değişmekteydi. Eylem planının bu aşaması iki ders saati (60dk) sürmüştür. İlgili gün araştırma için ayrılan süre dolduğu için öğrencilerin oluşturmuş olduğu dijital hikayelerin sınıfta izlenmesi etkinliği sınıf öğretmeni M.E.'in dersine bırakılmıştır.

Perşembe günü sınıf öğretmeni M.E.'in dersinde öğrencilerin hazırlamış olduğu haftanın değerine yönelik dijital hikayeler sırasıyla öğrencilerin ismi belirtilmeden akıllı tahta üzerinde izlenmiştir. Çalışma grubu ile dijital hikayelerin hepsinin izlenmesi 20 dk sürmüştür. Eylem planının bu aşaması öğrencilerin arkadaşlarının da hazırlamış olduğu dijital hikayeleri izleyerek ilgili değeri farklı yönlerden de görmesini sağlayarak değere yönelik farklı bakış açıları da geliştirmelerini sağlamaktı.

Eylem planının son aşamasında ise ilk olarak öğrencilerle ilgili değere yönelik olarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere şu sorular yönlendirilmiştir:

- 1) İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce 'Saygı' ne demektir? Açıklar mısın?
- 2) İzlediğiniz dijital hikayelere göre saygılı insanlar davranmaktadır? Açıklar mısın?
- 3) İnsanlar birbirine saygılı davranmazsa neler olur? Açıklar mısın?

Çalışma grubunun sayısının az olması ve öğrencilerin, sorulara kısa cevaplar vermesi nedeniyle öğrencilerle yapılan görüşme toplam 20 dakika (10 dk ilk dersin sonu, 10 dk ikinci dersin başı) içerisinde tamamlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin

vermiş oldukları cevaplar kayıt altına alınmıştır. Dersin geri kalan kısmında ise öğrencilerden günlüklerine bugünkü yaptıkları etkinliklere yönelik görüşlerini yazmaları istenmiştir. Değerlere yönelik ikilem durumlarının bulunduğu form ise öğrencilere dağıtılmış, o durumda kendileri olsa ne yaparlardı nedenleri ile yazmaları

3.3.1. Üçüncü Eylem Planı Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular

3.3.1.1. Araştırmacı Günlüklerine Dair Bulgular

Üçüncü eylem planı uygulaması sonucunda araştırmacı günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. *Üçüncü Eylem Planı Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar*

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin derse yönelik ilgisi	Zaman sorunu
Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi	Bilgisayar yetkinliğinin zayıflığı
Çoklu bakış açısı	
Olumlu sınıf ortamı	

Üçüncü eylem planı sonunda tutulan araştırmacı günlüğü incelendiğinde, uygulamanın olumlu yönleri olarak, öğrencilerin derse yönelik ilgisi ve uygulama sürecinin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eylem planı sonucunda incelenen araştırmacı günlüğünde, dijital hikaye uygulamalarının, öğrencilerde değerlere yönelik farklı bakış açılarını geliştirdiği ve sınıf içerisinde öğrenciler arasında olumlu bir ortam oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü eylem planı sürecinde tutulana araştırmacı günlüğünde uygulamanın olumsuz yönleri olarak ise zaman sorunu ve öğrencilerin yaşamış olduğu bilgisayar kullanımında yaşamış olduğu yetersizlikler öne çıkmıştır.

Araştırmacı üçüncü eylem planını uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Şu ana kadar uygulanmış etkinlikler ve eylem planları, çalışma grubunun çalışma öncesi durumunu ortaya koyma ve uygulama sürecini tanıtmaya yönelik olarak hazırlandığı düşünüldüğünde, araştırmanın üçüncü eylem planı öğrencilerin değer gelişimine ve dijital becerilerini kullanmaya yönelik olarak hazırlanmış ilk eylem planıydı. Bu eylem planı ile öğrenciler sürecin içerisine tam olarak dahil oldular. İlk haftanın konusu olan saygı değeri ile öğrenciler genellikle 1 ila 1,5 dk arası süren nispeten dijital hikayelerden beklenen sürenin altında hikayeler oluşturmuşlardı. Fakat

öğrencilerin yaş grubu ve ilk kez böyle bir ürün hazırladıkları gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bu gayet yeterli bir süre. Öğrencilerin derse olan ilgisi ve herkesin bireysel olarak çalışması ile oluşan nispeten rekabetçi ortam öğrencilerin daha renkli resimler oluşturmalarına neden olmuş. Dijital hikayelerin hazırlanması aşamasında birkaç tane öğrenciyle yakından ilgilenmem gerekti. Özellikle, görsel ve ses uyumunun sağlanması aşamasında sorun yaşadılar. Fakat bunun dışında kalan noktalarda örneğin bilgisayarda dosya bulma, resimleri kopyalayıp uygulamaya taşımada çok büyük bir sorun yaşamadılar. Fakat bilgisayarda yavaştlar. Videoların hazırlanması uzun sürdüğünden dolayı izlenmelerinin bir başka güne kalması öğrenciler arasında hayal kırıklığına neden oldu.' (20.10.2020)

'Dördüncü eylem planı içerisinde videoların izlenmesi sınıf öğretmeni M.E.'nin dersinde gerçekleştirildi. Hazırlanmış olan dijital hikayelerde farklılıklara saygı, doğaya saygı ve hayvanlara saygı gibi konular da ele alınmıştı. Bu konular, öğrencilerin saygı ile ilgili araştırma yaptıklarını gösteriyordu. Saygı değerini ele alışları sadece kendi yakın çevreleri ile ilgili değildi. Öğrenciler dijital hikayeleri izlerken oldukça dikkatli ve mutlu bir şekilde videoları izlediler. Dijital hikayelerden sonra öğrencilerle yaptığım görüşmelerde öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar kendi dijital hikayelerinde olmasa bile izledikleri hikayelerden etkilenmişti. Uygulamanın bu boyutu öğrencilerin birbirlerinin değerlerini görmesi açısından çok faydalı oldu. Uygulama, öğrencilerin örnek alarak öğrenmesini ve akran öğrenmesine de katkı sağlıyor. Videoların sınıf içerisinde izlenmesinden sonra öğrencilerin kendini alkışlaması çok güzel olmuş diye kendi aralarında konuşmaları da oldukça güzeldi.' (22.10.2020)

3.3.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular

Üçüncü eylem planı uygulaması sonucunda öğretmen günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Üçüncü Eylem Planı Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin derse katılımı	Öğretmen önyargısı
Öğrencileri yakından tanıma	

Araştırmanın üçüncü eylem planı sonucunda çalışma grubunun sınıf öğretmeni M.E.'nin günlüğü incelendiğinde, uygulamanın olumlu yönleri olarak sürecin öğrencilerin derse katılımına yönelik katkıda bulunduğu ve uygulama sürecinin

öğretmenin öğrencileri daha yakından tanınmasına olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen günlüğünde olumsuz bir yön olarak ise öğretmen önyargısı bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni üçüncü eylem planını uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Araştırmacı öğrencilere ilk konularını söyledikleri andan itibaren öğrencilerde bir heyecan oluştu. Sınıftaki ilgi düzeyi en düşük öğrencimiz dahi o hafta konu ile ilgili hazırlıklarını yapmış olarak bana whatsapp üzerinden attı. Kendi adıma ben öğrencim E.’nin bu araştırma sürecine de düşük bir ilgi göstereceğini bekliyordum beni yanılttı. Dijital hikayelerin izlendiği derste araştırmacı’nın daveti üzerine ben de sınıfa dahil oldum ve öğrencilerle birlikte hazırlamış oldukları videoları izledim. Öğrencilerin videolarını izlemek bana da öğrencilerimin iç dünyasını daha yakından görebilme adına bir fırsat oldu aslında.’

3.3.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular

Üçüncü eylem planı uygulaması sonucunda öğrenci günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Üçüncü Eylem Planı Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Akran öğrenmesi (Ö1, Ö2, Ö5)	Öğrencinin kendini kötü hissetmesi (Ö11)
Videoların öğrenmeye olumlu katkısı (Ö3)	
Farklı bakış açıları getirmesi (Ö4, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13)	
Öğrenci ilgisi (Ö6, Ö10, Ö15)	
Diğer derslerde kullanılma isteği (Ö7,Ö14)	

Üçüncü eylem planı sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgularda uygulamanın olumlu yönü olarak üstünde en çok durulan nokta uygulamanın öğrencilerde farklı bakış açıları getirmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun yanı sıra üçüncü eylem planı sonunda uygulamanın akran öğrenmesini teşvik ettiği, derslerde video kullanımının öğrenmeye olumlu katkılar sağladı ve öğrencinin derse olan ilgisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci günlüklerinde üzerinde durulan diğer bir nokta ise uygulamanın diğer derslerde de yapılmasına yönelik isteklilik durumudur. Üçüncü eylem planı sonucunda öğrenci günlüklerinin analizinde

elde edilen ve uygulamanın olumsuz yönüne vurgu yapan nokta ise uygulama dersinde öğrencilerin alınma sorunu yaşadığıdır.

Üçüncü eylem planı uygulaması sonucu elde edilen öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö5: Dersimizde video yaptık ve izledik ben çok sevdim hikayelerimizi. Olumlu olarak güzel şeyler öğrendim. Sınıf arkadaşlarımıza ve öğretmenimize saygılı olmayı öğrendim. Arkadaşımız çok güzel resim yapmış mesela ondan doğaya saygı öğrendim. Bi de arkadaşlarımızı itmemeyi söylediler. Yoksa düşerler ve yaralanırlar. Ben hepsini sevdim. Kötü bir şey yoktu. (Akran öğrenmesi)

Ö3: Bu hafta dersimizde saygı nedir onu öğrendim. Saygı ile ilgili bir sürü vidyo izledik. Arkadaşlarım çok güzel hikayeler yazmışlar. Ben hepsini anladım. Her dersimizde video izlese de daha iyi anlarım. Öğretmenimiz M.E. de bize kendi matematik videolarını izletiyor onu da çok iyi anlıyorum. Olumlu olarak ben saygı neden önemli onu öğrendim bir de doğaya saygılı olmazsak hayvanlara ne olacağını öğrendim. Onlar için üzülüm ateş olunca evleri yandı. Olumsuz hiç öğrenmedim. Hepsi çok güzeldi. (Videoların öğrenmeye etkisi)

Ö12: Dersimizde saygının önemini izledik hep. Saygısız olursak neler olur anlatmış arkadaşlarım. Bizim ağaçlara ve hayvanlara da saygılı olmamız gerekiyormuş. Bunu öğrendim yoksa onlarda arkadaşlarımız gibi yaralanırmış ve evsiz kalırlarmış. (Farklı bakış açıları getirmesi)

Ö6: Derslerimiz çok güzeldi bence. Hikayeler izledik ve öğretmenin sorduğu soruları hep bildim. Olumlu olarak arkadaşlarımın resimlerini ve hikayelerini çok beğendim. Benim adımlı duyunca mutlu oldum. Kötü bir şey yoktu dersimizde. (Öğrenci ilgisi)

Ö7: Ben dersimizde video izlemeyi çok olumlu buldum çünkü arkadaşlarımın videolarını izledim çok eğlendim. Saygının çok önemli olduğunu öğrendim. Arkadaşlarım çok güzel resim çizip anlatmışlar. Dersimiz hiç olumsuz değildi. Her dersimizde video yapsak çok güzel olur. (Diğer derslerde kullanılma isteği)

Ö11: Dersimiz çok güzel geçti. Ben çok beğendim izlediklerimiz. Dersimizin olumlu yanları: Video izlemek, yeni şeyler öğrenmek, resim yapmak. Olumsuz yanları da: arkadaşlarımın benim videoma gülmesi. (Öğrencilerin alınması)

3.3.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Saygı’ ne demektir? sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 35’ te verilmiştir.

Tablo 35. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Saygı’ Ne Demektir?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Sevgi ve hoşgörüdür.	4	26,66
Herkese ve her şeye saygıdır.	3	20
Çevreye duyarlı olmaktır.	3	20
İyimserlik ve dürüstlüktür	1	6,66
Anlayışlı olmaktır.	1	6,66
Hürmet etmektir.	1	6,66
Şefkatli olmaktır.	1	6,66
Adaletli davranmaktır	1	6,66

Üçüncü eylem planının uygulanması sonucunda öğrencilere izledikleri dijital hikayelere göre saygı değerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin %26,66’sı saygı değerinin sevgi ve hoşgörü, %20’si insanlar dışında kalan şeylere de saygı ve %20’si çevreye saygı üzerinde görüş bildirmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin saygıyı tanımlarken üzerinde durdukları diğer noktalar ise iyimserlik ve dürüstlük (%6,66), anlayışlı olmak (% 6,66), hürmet etmek (% 6,66), şefkatli olmak (% 6,66) ve adaletli davranmaktır (% 6,66).

Araştırmanın üçüncü eylem planı sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre saygılı insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısınız?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 36’ da verilmiştir.

Tablo 36. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre saygılı insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısınız?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Hoşgörü ve sevecen davranırlar.	3	20
Büyüklerine ve küçüklerine saygılı davranırlar	3	20
Doğaya ve insanlara saygı gösterirler	3	20
Dürüst davranırlar.	2	13,33
Topluma saygı gösterirler.	2	13,33
Kibar insanlardır.	1	6,66
İyi kaplı olurlar	1	6,66

Üçüncü eylem planının uygulanması sonucunda öğrencilere izledikleri dijital hikayelere göre saygılı insanların nasıl davranışlar sergilemesi gerektiğini açıklamaları istenmiştir. Çalışma grubunda yer olan öğrencilerin %20’si saygılı insanların hoşgörü

ve sevecen davrandıklarını, %20'si saygılı insanların büyüklerine ve küçüklerine saygılı davrandıklarını, %20'si ise saygılı insanların doğaya ve insanlara saygı gösterdiklerini belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin saygılı insanların davranışlarını değerlendirirken üzerinde durdukları diğer noktalar ise saygılı insanların dürüst davrandığı (%13,33, toluza saygı gösterdikleri (%13,33), kibar insan oldukları (%6,66) ve iyi kalpli insanlar oldukları (%6,66) üzerinde durdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı sonucunda öğrencilere sorulan 'İzlediğiniz dijital hikayelere göre insanlar saygılı davranmazsa neler olur?' sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 37' de verilmiştir.

Tablo 37. Üçüncü Eylem Planı 'İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre insanlar saygılı davranmazsa neler olur?' Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Etrafımızda hep kavga olur.	3	20
Doğamız kirlenir.	3	20
Birbirimizi anlayamayız.	3	20
İnsanlar yaralanır.	2	13,33
İnsanlar çok üzülür.	2	13,33
Kimse bizi sevmez.	1	6,66
Annemiz bize kızar	1	6,66

Üçüncü eylem planının uygulanması sonucunda öğrencilere izledikleri dijital hikayelere göre insanlar saygılı davranmazsa sonuçlarının neler olacağını açıklamaları istenmiştir. Çalışma grubunda yer olan öğrencilerin %20'si insanlar birbirine saygılı davranmazsa etrafımızda hep kavga olacağını, %20'si insanlar saygılı davranmazsa doğamızın kirleneceği, %20'si insanlar saygılı davranmazsa birbirlerini anlamayacağını belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %13,33'ü insanlar saygılı davranmazsa insanların yaralanacağını, %13,33 insanların üzüleceğini, %6,6'sı kimsenin bizi sevmeyeceğini ve %6,6'sı insanların saygılı davranmaması durumunda annelerinin kendilerine kızacağını belirtmiştir.

3.3.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular

Çalışmanın üçüncü eylem planı sonunda öğrencilere sunulan saygı değerine yönelik ilk ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

3.3.2.1. Saygı Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

'Bir gün Ayşe annesiyle alışveriş merkezine gitmek için evlerinin önündeki duraktan otobüse binmiş ve bir koltuğa oturmuşlardır. Otobüse bir sonraki durakta yaşlı bir adam binmiştir. Otobüsteki diğer gençler ya başlarını cama doğru çevirmiş ya

da ellerindeki bir şeyle oyalanarak yaşlı adamı görmezden gelmiş ve ona yer vermek istememiştir.’

‘Siz Ayşe’nin durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı sonucunda öğrencilere saygı değerine yönelik sunulan birinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Öğrencilerin Birinci Saygı İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Yer veririm.	Ayakta kalırsa bacakları ağrır.
Ö2	Yer veririm.	Örnek kişi olurum.
Ö3	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö4	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö5	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö6	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö7	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö8	Yer veririm.	Yaşlıların sağlık sorunu olabilir.
Ö9	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö10	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö11	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö12	Yer veririm.	Ayakta kalmaya dayanamaz.
Ö13	Yer veririm.	Yaşlılara saygılı davranmalıyız
Ö14	Yer veririm.	Ayakta kalmaya dayanamaz.
Ö15	Yer veririm.	Ayakta kalırsa yere düşer.

Üçüncü eylem planı uygulandıktan sonra öğrencilere yöneltilen saygı ile ilgili ilk ahlaki ikilem formunda öğrencilerin belirttikleri davranışları incelendiğinde tüm öğrencilerin ideal olan davranışı sergiledikleri ve yaşlı insana yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu davranışın gerekçeleri incelendiğinde ise çalışma grubunda yer alan öğrencilerden dokuzu bu davranışı yaşlı insanlara saygı göstermemiz gerektiği için gerçekleştirdiğini, bir öğrenci yaşlı kişinin ayakta kalırsa bacakları ağrıyacağı için bu davranışı gerçekleştirdiğini, bir öğrenci bu davranışı örnek kişi olmak amacıyla gerçekleştirdiğini, bir öğrenci bu davranışı yaşlı kişinin sağlık sorunları olabileceği için gerçekleştirdiğini ve diğer öğrencilerin bu davranışı gerçekleştirme nedenlerinin yaşlıların ayakta kalmaya dayanamayacağı ve yere düşebileceği nedeniyle gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın üçüncü eylem planı sonunda öğrencilere sunulan saygı değerine yönelik ikinci ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

3.3.2.2. Saygı Değerine Yönelik İkinci Ahlaki İkilem Formu

‘Hakan bir hafta sonu arkadaşları ile okullarının bahçesinde top oynamak için buluşmuştur. İki takım halinde maça başlamışlardır. Hakan’ın sınıfında farklı bir ülkeden gelen çocuk ise kenardan onları izlemektedir. Hakan’ın arkadaşları onu oyuna almak istememişlerdir’

‘Siz Hakan’ın durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı sonucunda öğrencilere saygı değerine yönelik sunulan ikinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğrencilerin İkinci Saygı İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri
Öğrencilerin İkinci Saygı İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Oyuna alırdım.	Çünkü o da bir insan.
Ö2	Oyuna alırım.	Yoksa yalnız kalıp üzülür.
Ö3	Oyuna alıp arkadaşlarını uyarmalı	Kendimizi onun yerine koymalıyız.
Ö4	Oyuna alırım.	Tüm arkadaşlarımız aynıyız.
Ö5	Oyuna alırım.	O da insan herkese saygı duymalıyız
Ö6	Oyuna alıp arkadaşlarını uyarmalı	O da insan herkese saygı duymalıyız
Ö7	Oyuna alırım.	O da biz gibi biri.
Ö8	Oyuna alırım.	O da bizim arkadaşımız.
Ö9	Oyuna alıp arkadaşlarını uyarmalı	Her çocuk oyun oynamalı.
Ö10	Oyuna alıp arkadaşlarını uyarmalı	Kendimizi onun yerine koymalıyız.
Ö11	Oyuna almazdım	Çünkü ben onunla anlaşılamam.
Ö12	Oyuna alıp arkadaşlarını uyarmalı	Çünkü o da bizim arkadaşımız.
Ö13	Oyuna alıp arkadaşlarını uyarmalı	Çünkü dünyadaki herkes kardeş.
Ö14	Oyuna alırım.	Çünkü o da benim arkadaşım.
Ö15	Oyuna alıp arkadaşlarını uyarmalı	Çünkü çok yalnız kalır oynamazsa

Üçüncü eylem planı uygulandıktan sonra öğrencilere yöneltilen saygı ile ilgili ikinci ahlaki ikilem formunda öğrencilerin belirttikleri davranışları incelendiğinde on dört öğrencilerin ideal olan davranışı sergiledikleri ve bunun yanı sıra ise yedi öğrencinin hem ideal davranışı sergilediği hem de ideal davranışı sergilemeyen kişileri uyardığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden sadece birisi ideal davranışı sergilemeyeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin belirttikleri davranışı sergileme nedenleri incelendiğinde ise davranış gerekçeleri olarak her çocuğun oyun oynama hakkı olduğu, herkesin eşit olduğu, herkese saygı duymamız gerektiği ve dünyadaki herkesin kardeş olduğu gerekçeleri belirtilmiştir. İdeal davranışı sergilemeyen öğrenci ise gerekçesini anlaşılamayacağı için olarak belirtmiştir.

3.3.3. Üçüncü Eylem Planının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formları Bakımından Değerlendirilmesi

Araştırmanın üçüncü eylem planının uygulanması boyunca, araştırmacı çoklu kaynaklardan veri toplama amacıyla veri üçleme yöntemini de göz önünde bulundurarak sürece etkin olarak dahil olan araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin yanı sıra dışarıdan bir gözlemci olarak da öğretmen günlüğüne başvurmuştur. Ayrıca bu süreçte uygulama sonunda öğrencilere de yarı- yapılandırılmış sorular yönlendirilmesinin yanı sıra ahlaki ikilem durumu formları ile de veri toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında üçüncü eylem planı değerlendirilmiştir.

Beşinci eylem planı uygulaması öğrencileri sınıf dışı araştırmalara yönlendirmiş ve öğrenciler saygı konusuna yönelik sadece kendi hazır bilgilerini değil araştırma sonucu elde ettikleri bilgileri de hazırlamış oldukları dijital hikayelere yansıtmışlardır. Bu sayede öğrencilerin ilgili değere yönelik algıları genişlemiş ve saygı değerini sadece okulları, aile bireyleri ve arkadaşları ile sınırlamamışlar bu da öğrencilerin kendi bakış açılarının genişlemesine neden olmuştur.

Dijital hikayelerin sınıf hem sınıf dışı faaliyetleri hem de sınıf içi faaliyetleri öğrencilerin derse yönelik olan ilgisini de artırmıştır. Sınıf öğretmenin ilgi seviyesi düşük olarak günlüğünde belirttiği öğrenci dahi uygulama sürecinde oldukça istekli davranmıştır. Tüm öğrenciler ilgili değere yönelik hazırlıklarını önceden tamamlamış ve bu yönde istekli olduklarını göstermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kendi arkadaşlarının hazırlamış olduğu dijital hikayeleri de izlemeleri öğrencilerin ilgili değeri farklı bakış açılarından da görmelerini sağlamıştır. Öğrenciler kendi dijital hikayelerinde belli konulara değinirken, yapılan görüşmeler sonucunda da öğrenci günlüklerinde de arkadaşlarının dijital hikayelerinde yer alan noktalara değinmişlerdir.

Dijital hikayelerin sınıf ortamında kullanılması sınıf içerisinde olumlu bir iklimde oluşturmuştur. Öğrenciler, arkadaşlarının dijital hikayeleri vasıtasıyla arkadaşlarının değer dünyasını da görmüştür. Öğrencilerin ikilem formlarında belirttiği üzere öğrenciler kendilerini başkasının yerine koymayı yani empati yapma yeteneğini de süreç içerisinde geliştirmişlerdir. Sınıf içerisinde öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri günlüklerinde belirttikleri gibi eğlenceli bulmaları tüm sınıfın aynı anda tek bir konuya odaklanmasını sağlamış ve sınıf yönetimi açısından da olumlu bir ortam oluşturmuştur.

Üçüncü eylem planı sonucunda öğretmen günlüğünde de belirtildiği üzere uygulama sınıf öğretmeninin öğrencilerinin değer yargılarını görmesine ve onları daha yakından tanınmasında yardım etmiştir.

Üçüncü eylem planının uygulanması sonucunda elde edilen veriler, araştırma dahilinde oluşturulan geçerlik komitesi ile paylaşılmıştır. Geçerlik komitesi elde edilen verilerin olumlu sonuçları barındırdığını özellikle öğrencilerin ilgi, motive ve isteklerini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerde istenilen yönde değişimler meydana getirdiğini ve sürecin işleyişinde bir sıkıntı olmadığını belirtmiştir. Eylem planının bu olumlu yönleri göz önünde bulundurularak diğer değerlerde de üçüncü eylem planının aşamalarının takip edilmesi kararlaştırılmıştır.

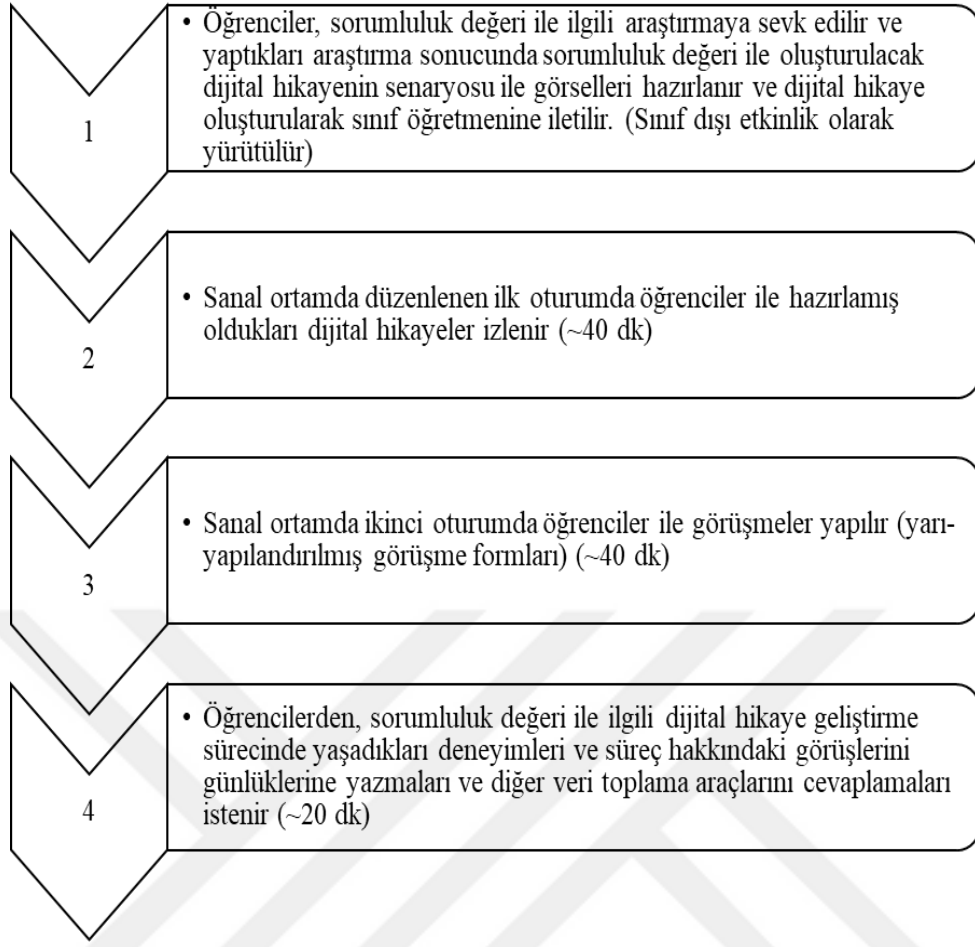
Araştırmanın üçüncü eylem planından sonra araştırmacı karantinaya alınmış bu da uygulama sürecinin sınıf ortamında gerçekleştirilmesini engellemiştir. Bu nedenle, araştırma kapsamında kurulan geçerlik komitesi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ilk olarak uygulamanın sınıf öğretmeni ile yürütülüp yürütülemeyeceği tartışılmıştır. Bu noktada, öğrenci günlüklerinde de belirtildiği üzere öğrencilerin araştırmacı ile aralarında oluşturduğu olumlu tutumlar çalışmanın uygulayıcı tarafından yürütülmesinin daha verimli olacağını göstermiştir. Ayrıca, ilgili sınıf öğretmeninin dijital hikayelere yönelik kuramsal bir temelini olmamasının da araştırmayı amacından uzaklaştırabileceği gerçeği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinde uzaktan eğitim ders işleyişine ve süreçte kullanılan Zoom programına olan yatkınlıklarından dolayı uygulamanın aynı süreç basamaklarında dijital ortama taşınmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın eylem planlarının online ortamda yürütülmek üzere tasarlanmıştır.

3.4. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (SORUMLULUK DEĞERİ UYGULAMASI)

Bu bölümde üçüncü eylem planının sorumluluk değeri uygulama basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve daha sonra eylem planı sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Eylem Planı 3 (Sorumluluk Değeri)

Araştırmada kullanılan üçüncü eylem planı Sorumluluk değerine ait dijital hikayenin öğrenciler tarafından dijital hikaye geliştirme basamaklarını kullanarak hazırlanmasına yönelik uygulanmıştır.



Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değerinin dijital hikaye basamaklarına göre düzenlenmesi için hazırlanmış ve sanal ortamda yürütülmüştür. Öğrencilerin süreçten haberdar edilmesi için sınıf öğretmenleri aracılığıyla bilgilendirilmiş, çalışma başlangıcında kurulan whatsapp üzerinden de bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni aracılığıyla araştırmacı öğrencilerle bir zoom toplantısı ayarlamış ve öğrenciler sürecin nasıl ilerleyeceği hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerle yapılan zoom toplantısında öğrencilerden ikisi evlerinde bilgisayar olmadığı için kendi dijital hikayelerini nasıl hazırlayacaklarını sormuşlardır. Bu öğrencilerde biraz moral bozukluğuna neden olmuştur. Bunun için ilgili iki öğrenciye süreç içinde ayrı olanak sağlanmıştır. Öğrenciler çalışma dışına çıkarılmamıştır. Bunun yerine hazırlanmış oldukları dijital hikaye materyallerini araştırmacıya whatsapp üzerinden yine göndermeleri istenmiştir. İlgili öğrencilerin göndermiş olduğu materyaller araştırmacı tarafından birleştirilmiş ve dijital hikaye formatına döndürülerek uygulama aşamasından yine kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü eylem planının sorumluluk değeri ile uygulanışı aşağıda detayları ile anlatılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler dijital hikayelerini hazırlayacakları sorumluluk değeri hakkında whatsapp grubu üzerinden bilgilendirilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama yapacakları bir dahaki zoom buluşmasına kadar çeşitli kaynaklar üzerinden araştırma yapmaları, araştırma sonucunda ilgili değerle ilgili öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak kendi senaryo taslaklarını hazırlamaları ve dijital hikayede kullanacakları görselleri ve sesi oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın üçüncü eylem planının saygı değerine uygulanmasına ek olarak bu eylem planında öğrencilerin bu süreci tamamladıktan sonra oluşturdukları materyalleri evlerinde sınıf ortamında yaptığımız şekilde bir araya getirerek dijital hikayelerini oluşturmaları ve oluşturulan dijital hikayelerin çalışma grubu için oluşturulan whatsapp grubuna atmaları istenmiştir. Bu aşamada öğrenci velileri ile de sınıf öğretmeni aracılığıyla iletişime geçilmiş ve öğrencilerin uygulama boyunca yapacakları onlara da anlatılmıştır. Bu konuda veliler de süreci desteklemiş ve bunu olumlu karşılamışlardır. Dijital hikayelerini hazırlayan öğrenciler ile evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrenci yaptıkları çalışmalarını uygulamanın yapılacağı günden iki gün önce hazırlayarak araştırmacıya ulaştırmışlardır. Araştırmacı her öğrenci için oluşturduğu klasöre ilgili ürünleri yüklemiştir.

Eylem planının ikinci aşamasın zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Zoom üzerinden oluşturulan toplantı linki sınıf öğretmeni ile paylaşılmış ve sınıf öğretmeni uygulama günü araştırmacıyı akıllı tahta üzerinden sınıfa bağlamıştır. Eylem araştırmasının bu aşamasında öğrencilerle uygulama sürecine yönelik kısa bir diyalog yaşanmış ve oturumlarının sadece 30 dakika süreceğini bu nedenle uygulama dışında başka bir şeyle ilgilenmemeleri gerektiğini aksi takdirde uygulamanın otomatik olarak kapanacağı ve sürelerin yetmeyeceğini belirtmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital hikayeleri ekranda paylaşmış ve oluşturulan dijital hikayeler sırasıyla izlenmiştir. Dijital hikayelerin paylaşılması sırasında evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrencinin dijital hikayesine öncelik verilmiştir. Bu aşamadan toplam 30 dk içerisinde tamamlanmıştır.

Eylem planının üçüncü aşamasında ise görüşmeler öğrenciler ile zoom üzerinden yapılmıştır. İkinci oturumda öğrencilere toplam otuz dakikaları olduğu ve her birine yaklaşık iki dakikalık bir süre düştüğü, bu nedenle de bir arkadaşları konuşurken sessiz durmaları hatırlatılmıştır. Bu aşamada öğrencilere ilgili değere yönelik olarak

hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere şu sorular yönlendirilmiştir:

- 1) İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Sorumluluk’ ne demektir? Açıklar mısın?
- 2) İzlediğiniz dijital hikayelere göre sorumluluk sahibi insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?
- 3) İnsanlar sorumluluk değerine önem vermezse neler olur? Açıklar mısın?

Araştırmanın bu aşaması toplam 30 dakikada tüm öğrencilerin görüşlerinin alınması ile tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan, öğrenci günlükleri ve ahlaki ikilem formları öğrenciler tarafından sınıf öğretmenleri eşliğinde doldurulmuş ve her bir öğrencinin günlüğü ve formu ayrıca öğretmene ait günlük sınıf öğretmeni tarafından araştırmacıya fotoğraf olarak whatsapp üzerinden özel olarak gönderilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planının sorumluluk değerine göre tüm aşamalarının gerçekleştirilmesi zoom sürecinde kayıt altında alınmıştır. Tutulan kayıtlar, araştırmacı tarafından tekrar izlenerek eylem planına ait bulgular ve değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

3.4.1. Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular

3.4.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulaması Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin uygulamaya yönelik ilgilerinin devamı	Öğrencilerin teknik ekipman eksikliği
Uygulamaya zaman kazandırması	
Velilerin süreci desteklemesi	

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonunda araştırmacı günlüğü incelendiğinde araştırma sürecinin olumlu yönleri olarak öğrencilerin dijital hikaye geliştirme sürecine yönelik ilgilerinin devam etmesi, uygulamanın online ortama taşınmasının süreçte yaşanan zaman sıkıntısının önüne geçtiği ve velilerin bu sürece yönelik olumlu görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmacı

günlüğünde üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulanma sürecinde karşılaşılan olumsuzluk ise bazı öğrencilerin teknik ekipman eksiliği çekmesi olarak tespit edilmiştir.

Araştırmacı, üçüncü eylem planının sorumluluk değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Araştırma süreci sorumluluk değeri uygulaması ile online ortama taşındı. Uygulamanın online ortama taşınması beni ilk başta tedirgin etse de öğrencilerin ilgili çalışmaya yönelik hazırlıklarını zamanında tamamlayarak bana iletmeleri bu durumu ortadan kaldırdı. Bunun nedenini öğrencilerin araştırma içerisinde yapılan etkinlikleri sevmesine ve benle aralığında oluşan sıcak ilişkiye bağlıyorum. Dijital hikayelerin öğrenciler tarafından bu sefer okulda değil de kendi evlerinde hazırlanacak olması beni ister istemez velilerin sürece dahil olup olmayacağı konusunda tedirginliklere düşürdü. Fakat öğrencilerden gelen dijital hikayelerde kendilerinin yapabileceği hataların olması ve uygulama esnasında kendilerinin de dijital hikayeleri kendilerinin hazırladığını söylemesi durumu ortadan kaldırdı. Ayrıca sınıf öğretmenleri aracılığıyla veliler ile iletişime geçmiş olmamız ve velilerinde süreci desteklemesi ve öğrencilerini teşvik edecekleri konusunda söylemleri uygulamanın bu şekilde olumlu yürütüleceği konusunda beni cesaretlendirdi. Sürecin tek olumsuz yanı sınıftan iki öğrencinin evinde dijital hikaye oluşturmalarına olanak sağlayacak bilgisayarlarının olmamasıydı. Bunun da önüne öğrencilerin dijital hikayelerinin araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında hazırlanmasıyla geçildi. Zoomdan eylem planlarını uygulamak sınıf içinde uygulamaya göre araştırmaya zamanda kazandı. Bu sayede uygulama ve verilerin toplanması bir gün içerisinde tamamlanabildi.’ (03.11.2020)

3.4.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular

Üçüncü eylem planının sorumluluk değeri uygulaması sonucunda öğretmen günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulaması Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Veli desteği	Bulunmamaktadır.
Öğrencilerin araştırma becerisi kazanımı	
Uygulamanın öğrenciler açısından ilgi çekici olması	
Öğrenci disiplini	

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonunda tutulan öğretmen günlüğü incelendiğinde öğretmenin uygulamanın olumlu yönleri olarak uygulamaya karşı velilerin desteklerini, bu süreç içerisinde öğrencilerin araştırma becerilerini de kazanacağını belirttiği ayrıca sürecin online yürütülmüş olmasına karşın öğrencilerin sınıf ortamı düzenini bozmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın üçüncü eylem planına yönelik öğretmen günlüğünde olumsuz bir noktaya değinilmemiştir.

Sınıf öğretmeni, üçüncü eylem planının sorumluluk değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Araştırmacı uygulamasını online ortamda sürdüreceğini belirttiğinde ilk başta tedirginlikler yaşadım ve uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülebileceğine karşı şüphelerim oluştu. Araştırmacı uygulama sürecini bana anlattığında sürecin uygulanabilir olduğunu düşündüm. Bu doğrultuda araştırmacının da isteği üzerine öğrenci velilerini bilgilendirdim. Öğrenci velileri ile görüşmem sonucunda veliler diğer haftalarda çocuklarını da gözlemledikleri için çocuklarının bu konuda oldukça hevesli olduğunu, okuldan eve gelir gelmez çocukların konu hakkında hem kendilerine sorular sorup fikir aldığını hem de internetten konu araştırdıklarını söyledi. Velilerin bu görüşmeleri beni de oldukça sevindirdi. Bu süreç sayesinde araştırma becerileri de gelişecektir kesinlikle. Araştırmanın ilk uygulamasını benim sınıfımda akıllı tahta üzerinden yaptık. Araştırmacıyı ekranda görünce öğrenciler hem sevindi hem de güldüler. Uygulama boyunca büyük bir dikkatle araştırmacının paylaştığı videoları izlediler. Ben de onlarla birlikte izledim gerçekten de güzel işler başarmışlar. Araştırmanın sorularının cevaplanması esnasında da gayet disiplinli bir şekilde araştırmacının sorduğu soruları cevapladılar ve uygulama sorunsuz bir şekilde gerçekleştirildi.’

3.4.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular

Üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonucunda öğrenci günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulaması Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrenci aşinalığı (Ö1)	Ekipman eksikliği (Ö3)
Akran öğrenme (Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	
Ders verimliliği (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö14)	
Diğer derslerde kullanma isteği (Ö13)	
Dersin eğlenceli geçmesi (Ö15)	

Tablo 42 incelendiğinde, üçüncü eylem planının sorumluluk değeri uygulanması sonunda öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler öğrencilerin sürecin olumlu yönleri olarak öğrencilerin online eğitim ortamına aşinalığını, derslerde dijital hikaye uygulaması kullanılmasının akran öğrenmesine katkı sağladığı ve ders verimliliğini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulanması sonucunda öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler dijital hikaye uygulamalarının diğer derslerde de kullanılmasının istendiği ve bu şekilde derslerin daha eğlenceli olduğu görüşlerini de ortaya çıkartmıştır. Üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonunda öğrenci günlüklerinde elde edilen ve uygulamanın olumsuz yönüne değinen tek bulgu ise öğrencilerin ekipman eksikliği olarak tespit edilmiştir.

Üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonucu elde edilen öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Bugün dersimizi sınıfta akıllı tahtada yaptık. B. öğretmenimiz sınıfımıza gelmedi fakat bize bilgisayardan yaptığımız videoları izlettirdi ve kendisi sınıftaymış gibi soru sordu bize. Bence hiç zorlanmadık. Zaten daha öncede böyle ders yapmıştık. Olumsuz bir şey olmadı. Sadece bazen sesleri tam duyamadım. (Öğrenci aşinalığı)

Ö2: B. öğretmenimizi ekranda görmek çok komikti. Bizim yaptığımız hikayeleri izlettirdi bize. Bu hafta tasarruf ne onu öğrendik hep beraber. Dersimiz de diğer arkadaşların hikayelerinden tasarrufla ilgili birçok şey öğrendik. (Akran Öğrenme)

Ö10: Benim sorumluluklarımı bugün arkadaşlarıma anlattım onlarda bana anlattı. Birbirimizin sorumluluklarını öğrendik. Hepimizin birçok sorumluluğu vardı. Bazılarımızın sorumlulukları aynıydı bazılarımızın farklıydı. Sorumluluklarımız yerine getirmezsek nasıl kötü şeyler olacağını gördük. Mesela ben odamı toplamazsam annem daha çok yorulur. O yüzden biz kendi sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz. (Akran öğrenme)

Ö13: Derste sorumluluk videolarını izlemek çok eğlenceli oluyor. Bu sayede hem ders yapıyoruz hem çok güzel şeyler öğreniyoruz. Diğer öğretmenlerimizde bize video izletse o derslerde eğlenceli olur. (Diğer derslerde kullanma isteği)

Ö15: Bugünkü dersimiz çok eğlenceliydi. Çok güzel sorumluluk hikayeleri dinledik. Bu sayede hiç sıkılmadan yeni şeyler öğreniyoruz. Her hafta böyle yapmamız çok güzel. Ben çok sevdim. (Desin eğlenceli geçmesi)

3.4.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Sorumluluk’ ne demektir? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 43’ te verilmiştir.

Tablo 43. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Sorumluluk’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Üstüne düşen görevleri yapmak demektir.	9	60
Kendi işlerimizi kendimizin üstlenmesidir.	3	20
İşlerimizi zamanında ve eksiksiz yapmak demektir.	2	13,33
Annemizin veya başkalarının bize verdiği işi yapmaktır	1	6,66

Tablo 43 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %60’ının sorumluluğu tanımlamak için ‘Üstüne düşen görevleri yapmak demektir’ ifadesini; %20’sinin sorumluluğu tanımlamak için ‘Kendi işlerimizi kendimizin üstlenmesidir’ ifadesini; %13,33’ünün ‘İşlerimizi zamanında ve eksiksiz yapmak demektir’ ifadesini ve %6,66’sının ‘annemizin veya başkalarının bize verdiği işi yapmaktır’ ifadesini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce sorumluluk sahibi insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 44’ te verilmiştir.

Tablo 44. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce Sorumluluk Sahibi İnsanlar Nasıl Davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Düzenli ve planlıdır.	6	40
Çalışkanlardır.	3	20
Kendi işlerinin farkındadırlar.	2	13,33
Duyarlı davranırlar	1	6,66
Titizlerdir	1	6,66
İşlerini zamanında ve eksiksiz yaparlar.	1	6,66
Üstüne düşen işleri yaparlar	1	6,66

Tablo 44 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %40’ının sorumluluk sahibi insanların davranışlarını tanımlamak için ‘Düzenli ve planlıdır’ ifadesini; %20’sinin ‘Çalışkanlardır’ ifadesini; %13,33’ünün ‘Kendi işlerinin farkındadırlar’ ifadesini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrenciler sorumluluk sahibi insanların davranışlarını tanımlamak için ‘Duyarlı davranırlar.’ (%6,66), ‘Titizlerdir’ (%6,66), ‘İşlerini zamanında ve eksiksiz yaparlar’

(%6,66) ve ‘Üstüne düşen işleri yaparlar’ (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce insanlar sorumluluk değerine önem vermezse ne olur? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 45’ te verilmiştir.

Tablo 45. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce insanlar sorumluluk değerine önem vermezse ne olur? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Toplum düzeni bozulur.	5	33,33
Her yer çok dağınık olur	3	20,00
Evcil hayvanlarımız ölür	3	20,00
Bahçelerdeki ağaç ve çiçekler kurur	2	13,33
Bize kızarlar	1	6,66
İşlerimiz yarım kalır	1	6,66

Tablo 45 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin %33,33’ünün sorumluluklarımız yerine getirmezsek ‘Toplum düzeni bozulur’ ifadesini; %20’sinin ‘Her yer çok dağınık olur’ ifadesini kullandığını; %20’sinin ‘Evcil hayvanlarımız ölür’ ifadesini ve %13,33’ünün de ‘Bahçelerdeki ağaç ve çiçekler kurur’ ifadesini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çalışma grubundaki öğrencilerin sorumluluklarımızı yerine getirmezsek ‘Bize kızarlar’ (%6,66) ve ‘İşlerimiz yarım kalır’ (%6,66) ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular

Çalışmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan sorumluluk değerine yönelik ilk ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

Sorumluluk Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

‘Ahmet’e öğretmeni sosyal bilgiler dersinde, günlük hayatta en çok kullanılan teknolojik aletlerden biri hakkında kompozisyon yazma ödevi vermiştir. Ahmet’in ödevi teslim etmesi için sadece bir günü vardır. Okul çıkışı eve gittiğinde aynı mahallede oturdukları en iyi arkadaşı onu arayarak kendi evlerinde play station oynamaya davet etmişlerdir.’

‘Siz Ahmet’in durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorumluluk değerine yönelik sunulan birinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Öğrencilerin Birinci Sorumluluk İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Ödevimi yapardım.	Ödevim benim kendi sorumluluğum.
Ö2	Ödevimi yapardım.	Çünkü ödev yapmak benim sorumluluğum
Ö3	Ödevimi yapardım.	Çünkü ödevim benim görevim.
Ö4	Ödevimi yapardım.	Çünkü son gün yoksa oynamaya giderdim.
Ö5	Ödevimi yapardım.	Sorumluluklarımız isteklerimizden önce gelir.
Ö6	Ödevimi yapardım.	Yetişmezse öğretmenlerime ve arkadaşlarıma karşı utanırım
Ö7	Ödevimi yapardım.	Ödevim daha önemli
Ö8	Ödevimi yapardım.	Sorumluluklarımızı zamanında yapmalıyız.
Ö9	Ödevimi yapardım.	Sorumluluklarım benim ilk işim.
Ö10	Ödevimi yapardım.	Yoksa başarısız olurum
Ö11	Ödevimi yapardım.	Çünkü fazla zamanı yok
Ö12	Ödevimi yapardım.	Ödevim daha önemli
Ö13	Ödevimi yapardım.	Diğer arkadaşlarımdan daha başarılı olmak için
Ö14	Ödevimi yapardım.	Ödevlerim benim sorumluluğum.
Ö15	Ödevimi yapardım.	Yoksa öğretmenim bana kızabilir.

Tablo 46 incelendiğinde çalışma grubunda yer tüm öğrencilerin ideal beklenen cevabı verdiği gözükmemektedir. Öğrencilerin davranışlarına karşı sunduğu gerekçeler incelendiğinde ise sekiz öğrencinin gerekçesinin ödevi sorumluluğu olarak ya da ilk önceliği olarak gerekçelendirdiği görülmektedir. Öğrencilerin davranışlarına karşı sunmuş oldukları diğer gerekçeler ise başarısız olma ve öğretmenlerinin kızmasından korkmaları, sınıf içerisinde utanmak istememeleri ve ödevin teslimi için son gün olduğudur.

3.4.3. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular

Çalışmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan sorumluluk değerine yönelik ikinci ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

Sorumluluk Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

‘Murat hafta sonu sabah kahvaltısını yaptıktan hemen sonra bilgisayarın başına geçmiş ve oyun oynamaya başlamıştır. Annesi, Murat’a önce yatağını toplamasını, topladıktan sonra bilgisayar oynamaya devam edebileceğini söylemiştir.’

‘Siz Murat’ın durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorumluluk değerine yönelik sunulan ikinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Öğrencilerin İkinci Sorumluluk İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Annemin dediğini yapardım.	Görevimizi yaptıktan sonra isteklerimizi yapmalıyız.
Ö2	Yatağımı ve odamı toplardım.	Haftasonu zaten çok vaktim olur oyuna
Ö3	Yatağımı toplardım	Önce sorumluluklarıma önem veririm.
Ö4	Annemin dediğini yapardım.	Çünkü annemi üzmem.
Ö5	Yatağımı toplardım.	Sorumluluklarımı yerine getirmek önemlidir.
Ö6	Yatağımı toplardım.	Annemi üzmem istemem
Ö7	Yatağımı toplardım.	Anne sözü dinlemek önemlidir.
Ö8	Yatağımı toplardım	Sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz.
Ö9	Yatağımı toplardım.	Sorumluluklarımız önemlidir.
Ö10	Yatağımı toplardım.	Sorumluluklarımızı yapmazsak annemiz yorulur.
Ö11	Yatağımı toplardım.	Yoksa annem kızabilir.
Ö12	Yatağımı toplardım.	Çünkü bu benim evdeki sorumluluğum.
Ö13	Yatağımı toplardım.	Sorumluluklarımı yerine getirmeliyim.
Ö14	Yatağımı toplardım.	Yoksa annem üzülür.
Ö15	Yatağımı toplardım.	Çünkü odam dağınık kalır.

Tablo 47 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tümünün ideal davranışa yöneldiği görülmektedir. Davranışlarına yönelik yazdıkları gerekçeler incelendiğinde ise öğrencilerin yedi tanesinin bu işi kendi sorumluluğu olarak belirttiği ve gerekçeleri olarak ‘sorumluluklarımı yerine getirmeliyim’ ve ‘sorumluluklarımı yerine getirmek önemlidir’ gibi gerekçeler sunduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir bölümü sorumluluklarını yerine getirme gerekçesi olarak anneleri üzerinde durmuş ve davranışlarının gerekçesi olarak ‘yoksa annem üzülür’, ‘annemi üzmem istemem’ ve ‘yoksa annem kızabilir’ ifadeler kullandığı tespit edilmiştir.

3.4.4. Üçüncü Eylem Planı Sorumluluk Değeri Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Araştırmanın üçüncü eylem planının sorumluluk değeri uygulanması boyunca, araştırmacı çoklu kaynaklardan veri toplama amacıyla veri üçleme yöntemini de göz önünde bulundurarak sürece etkin olarak dahil olan araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin

yanı sıra dışarıdan bir gözlemci olarak da öğretmen günlüğüne başvurmuştur. Ayrıca bu süreçte uygulama sonunda öğrencilere de yarı- yapılandırılmış sorular yönlendirilmesinin yanı sıra ahlaki ikilem durumu formları ile de veri toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında beşinci eylem planı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulamasını online ortama taşımıştır. Uygulama online ortama taşımış olsa dahi öğrencilerin derse ve ders içerisinde yapılan uygulamalara karşı ilgisini azaltmamıştır. Öğrenciler online ortamda düzenlenen etkinliklerde de aktif olarak katılım göstermiş ve sürece dahil olmuşlardır. Süreç boyunca tutulan araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler de öğrencilerin derse olan ilgisinin devam ettiğini belirtmektedir.

Uygulama süreci öğrenci velileri ile de paylaşılmış ve öğrencilerin süreç içerisinde neler yapacağı velilere de söylenmiştir. Öğretmen günlüğünde de belirtildiği üzere velilerin öğrencilerin uygulamaya yönelik ilgilerini görmesi uygulamanın veliler tarafından desteklenmesini de sağlamıştır.

Eylem planı uygulaması sırasında öğrencilerde görülen olumlu bir yönde öğrencilerin araştırmaya yönelmesi ve verilen konuyu sadece kendi önbilgilerine göre hazırlamaktan öte araştırma yaparak ve hazırlanarak etkinliklere katılmalarıydı. Bu sayede uygulama etkinlikleri daha verimli bir hal almış ve öğrencilerin farklı bakış açıları da kazanmaları sağlanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan önemli bir diğer nokta ise uygulamanın akran öğrenmesini teşvik etmesidir. Öğrenciler kendi oluşturmuş dijital hikayelerde değeri kendi dünyalarından yansıtırken, arkadaşlarının hazırlamış olduğu dijital hikayeleri izlediklerinde farklı boyutları da görmüşlerdir. Bu öğrencilerin günlüklerine ve yapılan görüşmelere de yanıxmış öğrenciler izledikleri dijital hikayelerden de örnekler kullanmışlardır.

Öğrencilerin süreç içerisinde hazırlamış oldukları dijital hikayeleri somut olarak görmeleri ve derste kendilerine ait görsel ve seslerin kullanımı öğrencileri hem motive etmiş hem de dersin daha eğlenceli geçmesini sağlamıştır. Özellikle öğrenciler kendilerine ait dijital hikayelerin izlenmesinde daha sessiz olmuştur. Bu durum sürecin geneline yansımış ve uygulama sürecinde herhangi bir olumsuzluk ya da disiplinsizlik yaşanmamıştır. Bu nedenle de dersler oldukça verimli bir şekilde tamamlanmıştır.

Uygulamanın online ortama taşınması ile birlikte araştırmada yaşanan zaman problemi de ortadan kalkmış oldu.

Online eğitime öğrencilerin alışık olması nedeniyle, süreç boyunca teknik bir aksaklık yaşanmamıştır. Süreçte yaşanan tek olumsuz nokta iki öğrencinin dijital hikaye hazırlamak için evlerinde bilgisayar bulunmuyor olmasaydı. Fakat bu sorun öğrencilerde olumsuz bir duruma neden olmadı.

Uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler öğrencilerin sorumluluk kavramını tanımlarken zorlanmadığı izledikleri dijital hikayelerden örnekler vererek sorumluluk kavramını tanımlarken sorumluluğun çeşitli noktalarına değindikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler sorumluluk davranışına dair verdiği örneklerde de sorumlu bir kişinin sahip olması gereken özellikleri detaylı ve izledikleri dijital hikayelerde geçen tanımlamalara uygun bir şekilde yapmış ve sorumsuz davranışların nelere neden olabileceğini sıralamışlardır. Bu bulgular uygulama sürecinde öğrencilerin sorumluluk değerinin farkında olduğunu ve farklı yönlerini de gördüğünü göstermektedir.

Uygulama sonunda öğrencilerin ahlaki ikilem formlarında ideal davranışa yönlendiği ve davranışları için sundukları gerekçelerinde sorumluluk değeri ile örtüştüğü görülmektedir. Bu öğrencilerin ilgili değeri içselleştirme boyutunda da ilerlediğini göstermiştir. Fakat ahlaki ikilem formlarında elde edilen bir bulgu öğrencilerin özellikle ev sorumluluklarını yerine getirmede annenin rolünün büyük bir etken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak üçüncü eylem planı sorumluluk değeri uygulaması öğrencilerde, araştırma becerilerini ve derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırdığı, öğrencilerin değerleri farklı bakış açıları ile ele almasını sağladığı, dersleri eğlenceli hale getirdiği ve sınıf içindeki disiplini artırdığı ve verimli ders işlenmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Eylem planı uygulama sürecinde karşılaşılan tek sorun olarak iki öğrencinin teknik ekipman eksikliği yaşadığı fakat bunun da araştırmacı tarafından çözüme ulaştırıldığı görülmüştür.

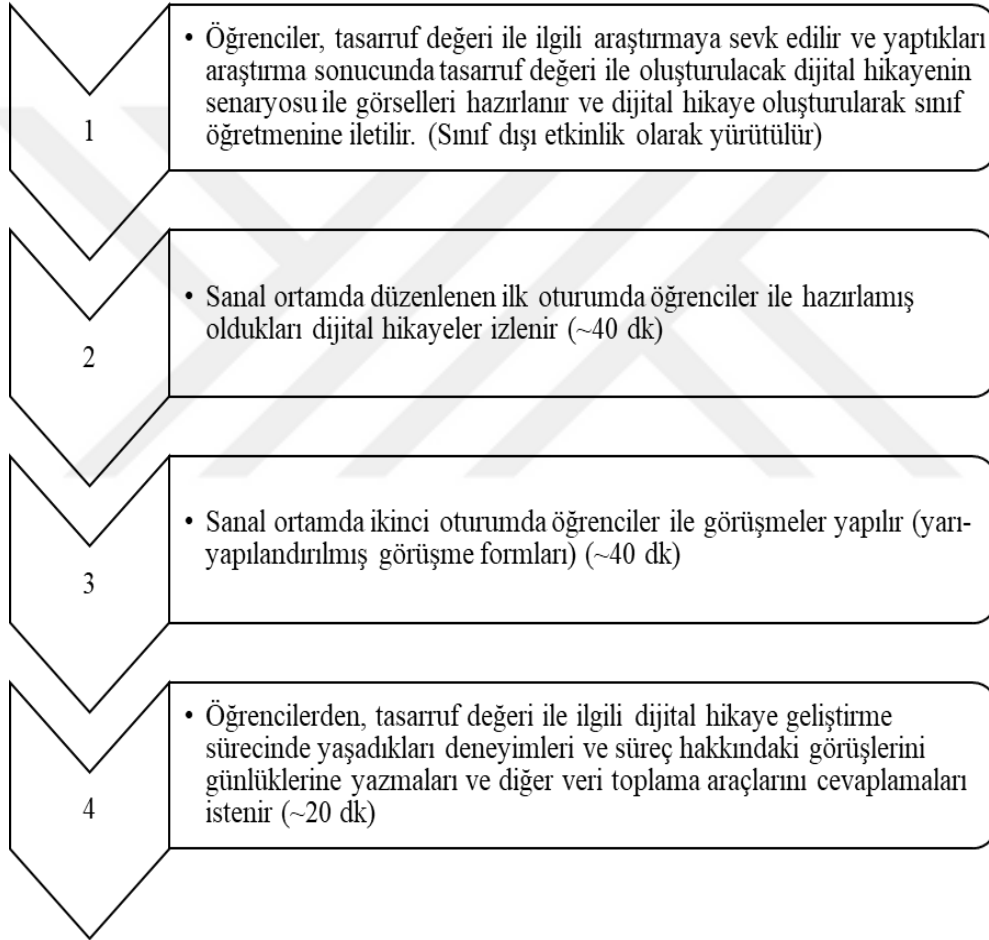
Bu bağlamda, yapılan geçerlik komitesi görüşmesi sonucunda eylem planının olumlu yönleri göz önünde bulundurularak, eylem planında uygulanan aşamaların tasarruf değeri ile de devam ettirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacının üçüncü eylem planı tasarruf değeri ile uygulanmıştır.

3.5. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (TASARRUF DEĞERİ UYGULAMASI)

Bu bölümde üçüncü eylem planının tasarruf değeri uygulama basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve daha sonra eylem planı sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Eylem Planı 3 (Tasarruf Değeri)

Araştırmada kullanılan üçüncü eylem planının tasarruf değerine ait dijital hikayenin öğrenciler tarafından dijital hikaye geliştirme basamaklarını kullanarak hazırlanmasına yönelik uygulanmıştır.



Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değerinin dijital hikaye basamaklarına göre düzenlenmesi için hazırlanmış ve sanal ortamda yürütülmüştür. Araştırmanın beşinci eylem planının uygulanışı aşağıda detayları ile anlatılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler dijital hikayelerini hazırlayacakları tasarruf değeri hakkında whatsapp grubu üzerinden bilgilendirilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama yapacakları bir dahaki zoom buluşmasına kadar çeşitli kaynaklar üzerinden araştırma yapmaları, araştırma sonucunda ilgili değerle ilgili öğrendikleri

bilgilerden yola çıkarak kendi senaryo taslaklarını hazırlamaları ve dijital hikayede kullanacakları görselleri ve sesi oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın altıncı eylem planında öğrencilerin bu süreci tamamladıktan sonra oluşturdukları materyalleri evlerinde sınıf ortamında yaptığımız şekilde bir araya getirerek dijital hikayelerini oluşturmaları ve oluşturulan dijital hikayelerin çalışma grubu için oluşturulan whatsapp grubuna atmaları istenmiştir. Dijital hikayelerini hazırlayan öğrenciler ile evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrenci yaptıkları çalışmalarını uygulamanın yapılacağı günden iki gün önce hazırlayarak araştırmacıya ulaştırmışlardır. Araştırmacı her öğrenci için oluşturduğu klasöre ilgili ürünleri yüklemiştir.

Eylem planının ikinci aşamasın zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Zoom üzerinden oluşturulan toplantı linki sınıf öğretmeni ile paylaşılmış ve sınıf öğretmeni uygulama günü araştırmacıyı akıllı tahta üzerinden sınıfa bağlamıştır. Eylem araştırmasının bu aşamasında öğrencilerle uygulama sürecine yönelik kısa bir hatırlatma yapılmış ve oturumlarının sadece 30 dakika süreceğini bu nedenle uygulama dışında başka bir şeyle ilgilenmemeleri gerektiği, aksi takdirde uygulamanın otomatik olarak kapanacağı ve sürelerin yetmeyeceği belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı, öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital hikayeleri ekranda paylaşmış ve oluşturulan dijital hikayeler sırasıyla izlenmiştir. Dijital hikayelerin paylaşılması sırasında evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrencinin dijital hikayesine öncelik verilmiştir. Bu aşamadan toplam 30 dk içerisinde tamamlanmıştır.

Eylem planının üçüncü aşamasında ise görüşmeler öğrenciler ile zoom üzerinden yapılmıştır. İkinci oturumda öğrencilere toplam otuz dakikaları olduğu ve her birine yaklaşık iki dakikalık bir süre düştüğü, bu nedenle de bir arkadaşları konuşurken sessiz durmaları hatırlatılmıştır. Bu aşamada öğrencilere ilgili değere yönelik olarak hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere şu sorular yönlendirilmiştir:

- 1) İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Tasarruf’ ne demektir? Açıklar mısın?
- 2) İzlediğiniz dijital hikayelere göre tasarruflu insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?
- 3) İnsanlar tasarruf değerine önem vermezse neler olur? Açıklar mısın?

Araştırmanın bu aşaması toplam 30 dakikada tüm öğrencilerin görüşlerinin alınması ile tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan, öğrenci günlükleri ve ahlaki ikilem formları öğrenciler tarafından sınıf öğretmenleri eşliğinde doldurulmuş ve her bir öğrencinin günlüğü ve formu ayrıca öğretmene ait günlük sınıf öğretmeni tarafından araştırmacıya fotoğraf olarak whatsapp üzerinden özel olarak gönderilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planının tasarruf değerine göre tüm aşamalarının gerçekleştirilmesi zoom esnasında kayıt altında alınmıştır. Tutulan kayıtlar, araştırmacı tarafından tekrar izlenerek eylem planına ait bulgular ve değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

3.5.1. Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular

3.5.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Günümüz gereksinimlerini karşılama	İnternet kopukluğu
Öğrenci ilgi alanına hitap	
Öğrencilerin dijital hikayeleri örneklerinde kullanması	
Öğrenmede verim.	
Sınıf içi kaynaşma	
Öğrenci iç dünyasını yansıtma	
Sınıf ortamına yakınlığı	

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonunda araştırmacı günlüğü incelendiğinde araştırma sürecinin olumlu yönleri olarak sürecin çağın gereksinimleri ile örtüştüğü ve öğrencilerin ilgi alanlarına hitap ettiği için verimli bir şekilde geçtiğini belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüğünde araştırmacının üzerinde durduğu bir diğer nokta ise öğrencilerin izlemiş oldukları dijital hikayelerde geçen örnekleri kendi cevaplarında da kullanıyor olmasıydı. Bunun yanı sıra üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonunda araştırmacı günlüğünde geçen sürece yönelik diğer olumlu noktalar ise uygulama sürecinin sınıf içi kaynaşmayı sağladığı ve uygulamanın sınıf içi bir ortama yakın şekilde sürdürülmesidir. Ayrıca araştırma günlüğünde sürecin olumlu bir yönüne işarete eden ifade ise dijital hikayelerin öğrencilerin iç dünyasına ışık tutması gerçeğidir. Araştırmacı günlüğünde üçüncü eylem

planının tasarruf değeri uygulanma sürecinde karşılaşılan olumsuzluk ise internet kopması nedeniyle uygulamanın kısa süreliğine kesilmesi olarak tespit edilmiştir.

Araştırmacı, üçüncü eylem planının tasarruf değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması da online olarak dijital ortamda gerçekleştirdik. Uygulamanın dijital ortamda gerçekleştirilmesi hem günümüz gereksinimleri açısından hem de uygulama da kullanılan dijital hikayelerin özellikleri açısından daha elverişli bir ortam oluşturdu. Öğrencilerin dijital ortamlara olan ilgisinden de ötürü derslerin online ortamda videolar aracılığıyla yapılıyor olması öğrencilerin derse olan ilgisini sürekli olarak yüksek seviyeler de tutuyor. Bu kuşak öğrencilerinin özellikle video sitelerine olan düşkünlüğü de uygulama süreci ile örtüştüğü için sorunsuz bir şekilde ilerliyoruz. Öğrencilerin, dijital hikayeleri izlemesi ve kendilerine sorulan soruları cevaplarken izledikleri dijital hikayelerden örneklerle cevap vermesi dijital hikayelerin öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu ve kalıcı öğrenmeye de neden olduğunu göstermekte. Öğrenciler ilk haftalarda dijital hikayeleri izlerken sadece kendi hikayelerine tepki verirken şimdi duydukları sesten sınıf arkadaşlarını da tahmin etmekte. Öğrenciler süreç içerisinde birbirini de tanımaya başladı. Haftanın konusu tasarruf olduğu için öğrenciler genellikle kendi tasarruflarından bahsetmişler. Dijital hikayelerinde ağırlıklı olarak kumbara ve harçlık üzerinde durulurken. Evde aile içinde geçen konuşmalarında etkisi olacak doğalgaz tasarrufu da öğrenciler tarafından en çok üzerinde durulan noktaydı. Bu da öğrencilerin değer oluşumunda ailelerinin büyük bir önem taşıdığını gösteriyor. Bu hafta uygulama esnasında yaşadığımız tek olumsuz yön ise kısa bir süreliğine okul internetinin kopması oldu. Bunun dışında uygulama sorunsuz bir şekilde tamamlandı. Sınıf öğretmeninin de sınıfta öğrencilerle birlikte olması da sürecin aslında sınıf ortamı ile neredeyse birebir aynı şartlarda gerçekleşmesini sağlıyor.’ (10.11.2020)

3.5.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda öğretmen günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin derste mutlu olması	Belirtilmemiş
Öğrenci katılımının yüksek olması	
Öğrenci düzeyine uygunluk	
Farklı bakış açıları getirmeleri	
Farkındalığın artırılması	

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonunda öğretmen günlüğü incelendiğinde araştırma sürecinin olumlu yönleri olarak uygulama sürecinde öğrencilerin mutlu bir şekilde uygulamalara katıldığı, katılım oranının beklentinin üzerinde olduğu ve uygulamada oluşturulan dijital hikayelerin öğrenci seviyesi ile olan uygunluğu tespit edilmiştir. Öğretmen günlüğü incelenmesi sonucunda uygulamanın öğrencilerde farklı bakış açıları geliştirmelerinde ve öğrencilerin değerlere yönelik farkındalıklarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda araştırmanın uygulamasına yönelik olarak günlüğünde herhangi bir olumsuzluk belirtmemiştir.

Öğretmen, üçüncü eylem planının tasarruf değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Bu hafta öğrenciler tasarruf değeri ile ilgili videolar hazırlamıştı. Bu kendi adıma öğrencilerin bu kadar mutlu bir şekilde ve toplu halde katıldıkları bir etkinlik olduğu için şaşkıyım. Ben dahi tüm videoları büyük bir ilgi izledim. Öğrenciler videolarını gayet güzel hazırlanmışlardı. Konuya yaklaşımları kendi gelişin düzeyi ile örtüşmekteydi. Konularını bu yaş grubundan beklenen düzeyde ele alanlarda vardı gerçekten farklı boyutlarda yaklaşanlarda vardı. Öğrencilerin bu şekilde videolar hazırlaması ve sınıfça beraber izlemesinin onların değerlere yönelik farkındalık düzeyini artıracığına inanıyorum.’

3.5.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda öğrenci günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
İhtiyaçlarının farkına varma (Ö1, Ö2)	Belirtilmemiş
Hatırlamaya yardım (Ö3, Ö14)	

Tablo 50 (Devam). Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değeri Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin derse ilgisi (Ö4, Ö6, Ö7, Ö10)	
Akran öğrenmesi (Ö5, Ö8, Ö12, Ö15)	
Teknoloji kullanımı (Ö9, Ö13)	
Dersin eğlenceli geçmesi (Ö11)	

Tablo 50 incelendiğinde, üçüncü eylem planının tasarruf değeri uygulanması sonunda öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler öğrencilerin sürecin olumlu yönleri olarak ilgili değerle ilgili dijital hikayelerin izlenmesinin ‘ihtiyaçlarının farkına varmada’ ve işledikleri dersi ‘hatırlamaya yardım’ ettiği noktalarını belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci günlükleri de uygulamanın olumlu yönleri olarak ‘öğrenci derse ilgisi’, ‘akran öğrenmesi’, ‘teknoloji kullanımı’ ve ‘dersin eğlenceli geçmesi’ne yönelik ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda tutmuş oldukları günlükler incelendiğinde sürecin olumsuz herhangi bir yönüne vurgu yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucu elde edilen öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Dersimize hazırlamak için önce resim çizdim ve hikaye yazdım. Babam bana sesi kaydederken yardım etti. Beraber çok eğlendik. Bugün hazırladığımız videoları izledik. Dersimizin olumlu yanları olarak ben tasarrufun önemini öğrendim. Markete gittiğimizde sadece ihtiyaçlarımızı almayı öğrendim. Olumsuz bir şey öğrenmedim dersimizde. (İhtiyaçlarının farkına varma)

Ö14: Bence dersimiz çok eğlenceli geçiyor. Videoları izleyince konuları unutmuyoruz mesela. Bence bu çok olumlu. Diğer öğretmenlerimiz de bize video izletirse onların anlattığı konuları da daha çok hatırlarız. (Hatırlamaya yardım)

Ö4: Dersimiz olumlu yanları: Ben dersimizi çok sevdim. Videoları izlemek çok zevkli. Tasarruf neden önemli onu öğrendik. Dersimizin olumsuz yanları: Dersimiz çok güzeldi olumsuz bir şey olmadı. (Öğrencilerin derse ilgisi)

Ö5: Dersimizde tasarrufla ilgili videolar izledik bilgisayarda. Sonrada B. öğretmenimiz bize sırayla sorular sordu çok eğlenceli geçti. Dersimizin olumlu yanları: ben arkadaşlarımdan videosunu çok beğendim. Yeni şeyler öğrettiler. Arkadaşlarımız öğretmen oldular. Dersimizin olumsuz yanları: ben dersimizi çok sevdim. (Akran öğrenmesi)

Ö13: Dersimizin olumlu yönleri olarak bence öğretmenimizin bize video hazırlatması çünkü video hazırlamak çok eğlenceli ve bilgisayar kullanıyorum ve ödev yaptığım için kimse kızmıyor bana. (Teknoloji kullanımı)

Ö11: Dersimizin olumlu yönleri bizlere eğlenceli şekilde yeni şeyler öğretmesi. Videoları izlemek de hazırlamak da çok eğlenceli bir şey. Dersimizin olumsuz yönü yok bence. (Derslerin eğlenceli geçmesi)

3.5.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Tasarruf’ ne demektir? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 51’ de verilmiştir.

Tablo 51. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Tasarruf’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Her şeyi idareli kullanmaktır.	4	26,66
İhtiyaçlarımızı bilmektir.	3	20
Kaynaklarımızı israfli kullanmamaktır	3	20
Parayı kısıtlı kullanmaktır.	2	13,33
İhtiyaçlar çerçevesinde harcama yapmaktır.	1	6,66
Doğal kaynakları düzenli kullanmaktır.	1	6,66
Kaynakları bilinçli kullanmaktır.	1	6,66

Tablo 52 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %26,66’sının tasarrufu tanımlamak için ‘her şeyi idareli kullanmaktır’, %20’sinin ‘ihtiyaçlarımızı bilmektir’, %20’sinin ‘kaynaklarımızı israfli kullanmamaktır’ ve %13,33’ünün ‘parayı kısıtlı kullanmaktır’ ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tasarrufu tanımlamak için ‘ihtiyaçlar çerçevesinde harcama yapmak’ (%6,66), ‘doğal kaynakları düzenli kullanmaktır’ (%6,66) ve ‘kaynakları bilinçli kullanmaktır’ (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce tasarruflu insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 52’ de verilmiştir.

Tablo 52. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce Tasarruflu İnsanlar Nasıl Davranmaktadır? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Kaynakları israf etmezler	4	26,66
Suları gereksiz yere açmazlar	3	20
Gereğinden fazla şey almazlar	2	13,33
Tutumlu davranırlar	2	13,33
Her şeyi bilinçli ve azar azar kullanırlar	2	13,33
Kumbarada para biriktirirler	1	6,66
Suyu elektriği boşa harcamazlar	1	6,66

Tablo 52 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %26,66’sının tasarruflu insan davranışını tanımlamak için ‘Kaynakları israf etmezler’, %20’sinin ‘Suları gereksiz yere açmazlar’, %13,33’ünün ‘Gereğinden fazla şey almazlar’, %13,33’ünün ‘Tutumlu davranırlar’ ve %13,33’ünün ‘Her şeyi bilinçli ve azar azar kullanırlar’ ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tasarruflu insan davranışını tanımlamak için ‘Kumbarada para biriktirirler’ (%6,66) ve ‘Suyu elektriği boşa harcamazlar’ (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce tasarruflu insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 53’ te verilmiştir.

Tablo 53. Üçüncü Eylem Planı ‘İnsanlar Tasarruf Değerine Önem Vermezse Neler Olur? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Paramız biter	4	26,66
Kaynaklarımız biter	3	20
Elektrik ve su faturası çok gelir	2	13,33
Kıtlık yaşarız	2	13,33
Birikim yapamayız	2	13,33
Çevremize zarar veririz	1	6,66
Doğalgaz çok gelir	1	6,66

Tablo 53 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %26,66’sının tasarruflu davranmazsak ne olur sorusuna ‘Paramız biter’, %20’sinin ‘Kaynaklarımız biter’, %13,33’ünün ‘Elektrik ve su faturası çok gelir’, %13,33’ünün ‘Kıtlık yaşarız’ ve %13,33’ünün de ‘Birikim yapamayız’ ifadesini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tasarruf davranmazsak ne olur sorusuna ‘Çevremize zarar veririz’ (%6,66) ve ‘Doğalgaz çok gelir’ (%6,66) ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.5.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular

Çalışmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan tasarruf değerine yönelik ilk ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

Tasarruf Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

‘Bir gün Ali, arkadaşları ile alışveriş merkezine sinemada film izlemek ve çıkışta da bir şeyler yemek için gitmişlerdir. Alışveriş merkezinde gezerken tüm arkadaşları orada bulunan bir oyuncak mağazasından televizyonda çok meşhur olan bir çizgi filmin oyuncağını almıştır. Eğer Ali arkadaşları gibi o oyuncağı alırsa ailesinin ona verdiği tüm haftalığı bitirecek ve başka parası kalmayacaktır.’

‘Siz Ali’nin durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda öğrencilere tasarruf değerine yönelik sunulan birinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 54’te verilmiştir. .

Tablo 54. Öğrencilerin Birinci Tasarruf İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Ben almazdım ya da ucuzunu alırdım	İhtiyacım değil ama ucuz bulursam alırım.
Ö2	Ben almazdım.	Parasız kalırım.
Ö3	Ben almazdım.	Herkes tasarruflu olmalı.
Ö4	Ben o anda almazdım.	Paramı biriktirdikten sonra alırdım.
Ö5	Ben almazdım.	Bir hafta parasız kalamam.
Ö6	Ben almazdım	Paramı biriktirmeliyim
Ö7	Ben almazdım.	Paramı biriktirdim.
Ö8	Ben almazdım	Paramı biriktirdim.
Ö9	Ben alırdım.	Çünkü almak isterim.
Ö10	Ben almazdım	Sonra okulda herkese bir şey alırken ben onlara bakardım.
Ö11	Ben almazdım	Çünkü tutumlu olmalıyım
Ö12	Ben almazdım	Tasarruflu olmalıyım.
Ö13	Ben almazdım	Çünkü ihtiyaçlarıma öncelik vermeliyim.
Ö14	Ben almazdım	Çünkü ihtiyacım değil
Ö15	Ben almazdım	Çünkü sonra ihtiyaçlarımı alamam.

Tablo 54 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ilk ahlaki ikilem durumunda 12 öğrencinin ideal beklenen cevabı verdiği, 1 öğrencinin alırdım cevabı verdiği, bir öğrencinin alma eylemini ötelelediği ve 1 öğrencinin de almam ya da daha ucuzunu alırdım dediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunun davranışlarına yönelik sundukları gerekçeler de ise ağırlıklı olarak para biriktirme üzerinde durdukları

ve tasarruf değerini ileri sürdükleri, tasarruflu olmaları gerektiği ve ihtiyaçlarına dikkat etmeleri gerektiği gerekçelerini sundukları görülmüştür. Alırım veya ucuzunu alırım davranışlarını belirten öğrenciler ise isteklerini öne çıkarmanın yanı sıra para etkeni üzerinde durmuşlardır.

Çalışmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan tasarruf değerine yönelik ikinci ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

‘Tasarruf Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu’

‘Burcu bir gün okul lavabosundayken ders zili çalmıştır. Burcu’dan önce lavabodan çıkan bir arkadaşı ellerini yıkadıktan sonra çeşmeyi kapatmadan doğrudan sınıfa koşmuştur. Bu durumda Burcu ne yapmalıdır.’

‘Siz Burcu’nun durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması sonucunda öğrencilere tasarruf değerine yönelik sunulan ikinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55. Öğrencilerin İkinci Tasarruf İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Derse geç kalmayı tercih ederim	Tasarruf daha önemli su boşa akmamalı
Ö2	Musluğu kapatır arkadaşı uyarırım	Temiz su kaynakları tükenmemeli
Ö3	Çeşmeyi kapatırım	Su tasarrufu çok önemlidir.
Ö4	Musluğu kapatır arkadaşı uyarırım	Tutumlu davranmak önemlidir.
Ö5	Suyu kapatırım.	Su kıtlığı yaşanabilir.
Ö6	Suyu kapatırdım	Yoksa su taşar
Ö7	Suyu kapatırdım	Suyu korumak önemlidir.
Ö8	Musluğu kapatır arkadaşı uyarırım	Su tasarrufu çok önemlidir.
Ö9	Musluğu kapatır arkadaşı uyarırım	Su boşuna akar.
Ö10	Suyu kapatırdım	Su kıtlığı yaşanabilir.
Ö11	Suyu kapatırdım	Su tasarrufu çok önemlidir.
Ö12	Musluğu kapatır arkadaşı uyarırım	Birkaç yıl sonra suya hasret kalacağız.
Ö13	Suyu kapatırdım	Su tasarrufu çok önemlidir.
Ö14	Suyu kapatırdım	Sularımızı boşa harcamak kıtlığa yol açar
Ö15	Suyu kapatırdım	Su hayat için çok önemli

Tablo 55 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ilk ahlaki ikilem durumunda tamamının ideal beklenen cevabı verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin davranışlarına karşı sunmuş oldukları gerekçeler ise ağırlıklı olarak suyun hayati önemi ve tasarrufu üzerinde ve gelecekte yaşanabilecek olası su kıtlıklarına

gönderme yapmaktadır. Öğrencilerden bir tanesi ise musluğu kapatma gerekçesi olarak suyun taşabileceğini vurgulamış fakat bu gerekçesini tasarruf ile ilişkilendirmemiştir.

3.5.3. Üçüncü Eylem Planı Tasarruf Değerinin Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Araştırmanın üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulanması boyunca, araştırmacı çoklu kaynaklardan veri toplama amacıyla veri üçleme yöntemini de göz önünde bulundurarak sürece etkin olarak dahil olan araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin yanı sıra dışarıdan bir gözlemci olarak da öğretmen günlüğüne başvurmuştur. Ayrıca bu süreçte uygulama sonunda öğrencilere de yarı- yapılandırılmış sorular yönlendirilmesinin yanı sıra ahlaki ikilem durumu formları ile de veri toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında üçüncü eylem planı tasarruf değeri uygulaması değerlendirilmiştir.

Üçüncü eylem planının tasarruf değeri uygulama sürecine yönelik elde edilen veriler uygulama sürecinin günümüz gereksinimlerini ve öğrencilerin ilgi alanlarını kapsayacak şekilde yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Öğrencilerin sanal ortamlara olan ilgisi, derslere olan katılımı ve öğrencilerin derste olumlu davranışlar sergileme oranını artırmış ve bu da sınıf içinde öğrenciler arasında daha sıcak ilişkiler kurulmasına neden olmuştur. Hazırlanan dijital hikayelerde ele alınan konular öğrencilerin iç dünyasını yansıtması açısından öğretmenin öğrencilerini daha yakından tanımasına fırsat vermiştir. Öğrencilerin birbirinin hazırladığı dijital hikayeleri izlemeleri ilgili değere yönelik farklı bakış açıları geliştirmelerinde yardımcı oldu. Bu durum öğrencilerin görüşmelerde verdikleri cevaplara yansdı. Öğrenciler kendi dijital hikayelerinde tasarrufun sadece bir boyutuna odaklanırken tüm dijital hikayelerin izlenmesinden sonra arkadaşlarından da örneklerle cevaplarını desteklediler.

Sürece yönelik öğrenci günlüklerinde de elde edilen verilere göre uygulama öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri arasında ayırım yapmalarında etkili olmuştur. Derslerde dijital hikaye kullanımının öğrencilerin ilgisini artırdığı ve görsel ve sesli materyallerle desteklenmiş dijital hikayelerin öğrencilerin konuları hatırlamasında olumlu etkileri olmuştur. Teknolojinin derse entegrasi ile dersler öğrencilerin ilgi alanlarına daha yakından hitap etmiş ve bu nedenle de öğrenciler derslerinin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin aynı zamanda yapılan görüşmelerde tasarruf değerine, tasarruf değerine sahip bireylerin davranışlarına ve tasarrufun önemine dair vermiş oldukları cevaplar öğrencilerin tasarruf değerini farklı açılardan ele aldıklarını ve örneklerinde daha net cevaplar kullandıklarını göstermektedir.

Ahlaki ikilem formlarında öğrenci davranış incelendiğinde ise konu su gibi hayati bir etmen olduğunda öğrencilerin tümünün ideal beklenen davranışa yöneldiği fakat öğrencilerin istekler ile çatışan durumlarda bazı öğrencilerin istekleri doğrultusunda davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Davranış gerekçeleri incelendiğinde ise öğrencilerin büyük bir bölümünün tasarruf değerine değindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

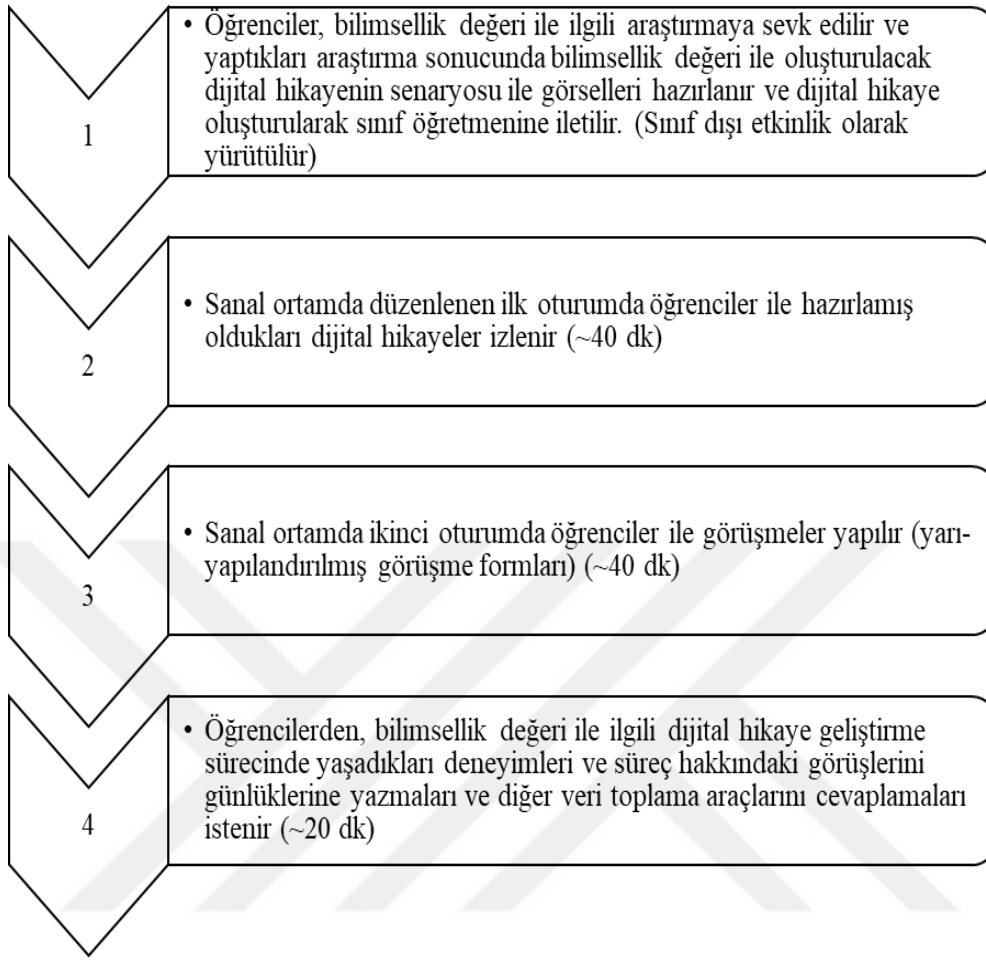
Sonuç olarak üçüncü eylem planının tasarruf değerine göre uygulanması öğrenmede verimi artırdığı, öğrenci ders katılımını yükselttiği ve derse yönelik ilgi artırdığı, öğrencilerin değerleri farklı bakış açıları ile ele almasını sağladığı, dersleri eğlenceli hale getirdiği ve sınıf olumlu bir iklim oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eylem planı uygulama sürecinde karşılaşılan tek sorun olarak ise uygulama sürecinde yaşanan kısa süreli internet donmaları olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda, yapılan geçerlik komitesi görüşmesi sonucunda eylem planının olumlu yönleri göz önünde bulundurularak, eylem planında uygulanan aşamaların bilimsellik değeri ile de devam ettirilmesine, bilimsellik değerinde ise süreç içerisindeki yarı-yapılandırılmış görüşmeler hariç günlüklerin ve ahlaki ikilem durumlarının da dijital ortamda yapılmasına karar verilmiştir. Uygulama okullarında kapatılması dolayısıyla EBA üzerinden devam ettirilmiştir. Fakat EBA zoom alt yapısını kullandığı için sürece yönelik olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmamıştır. Öğrenci günlüklerinin sürecin işleyişine daha iyi dönüt sağlayabilmesi için formda ‘Uygulama Sürecinde Olumlu Bulduğunuz Yönler’ ve ‘Uygulama Sürecinde Olumsuz Bulduğunuz Yönler’ olmak üzere ikiye ayrılmasına karar verildi. Bu doğrultuda araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değerine uygulanmıştır.

3.6. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (BİLİMSELLİK DEĞERİ UYGULAMASI)

Bu bölümde üçüncü eylem planının bilimsellik değeri uygulama basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve daha sonra eylem planı sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Eylem Planı 3 (Bilimsellik Değeri)



Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değerinin dijital hikaye basamaklarına göre düzenlenmesi için hazırlanmış ve sanal ortamda yürütülmüştür. Araştırmanın üçüncü eylem planının bilimsellik değeri uygulandığı aşağıda detayları ile anlatılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler dijital hikayelerini hazırlayacakları bilimsellik değeri hakkında whatsapp grubu üzerinden bilgilendirilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama yapacakları bir dahaki zoom buluşmasına kadar çeşitli kaynaklar üzerinden araştırma yapmaları, araştırma sonucunda ilgili değerle ilgili öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak kendi senaryo taslaklarını hazırlamaları ve dijital hikayede kullanacakları görselleri ve sesi oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulamasında öğrencilerin bu süreci tamamladıktan sonra oluşturdukları materyalleri evlerinde sınıf ortamında yaptığımız şekilde bir araya getirerek dijital hikayelerini oluşturmaları ve oluşturulan dijital hikayelerin çalışma grubu için oluşturulan whatsapp grubuna atmaları istenmiştir.

Dijital hikayelerini hazırlayan öğrenciler ile evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrenci yaptıkları çalışmalarını uygulamanın yapılacağı günden iki gün önce hazırlayarak araştırmacıya ulaştırmışlardır. Araştırmacı her öğrenci için oluşturduğu klasöre ilgili ürünleri yüklemiştir.

Eylem planının ikinci aşamasın zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Zoom üzerinden oluşturulan toplantı linki sınıf öğretmen tarafından araştırmacı ile paylaşılmış ve uygulama günü Zoom üzerinde bir araya gelinmiştir. Eylem araştırmasının bu aşamasında öğrencilerle uygulama sürecine yönelik kısa bir hatırlatma yapılmış ve oturumlarının sadece 30 dakika süreceğini bu nedenle uygulama dışında başka bir şeyle ilgilenmemeleri gerektiği, aksi takdirde uygulamanın otomatik olarak kapanacağı ve sürelerin yetmeyeceği belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı, öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital hikayeleri ekranda paylaşmış ve oluşturulan dijital hikayeler sırasıyla izlenmiştir. Dijital hikayelerin paylaşılması sırasında evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrencinin dijital hikayesine öncelik verilmiştir. Bu aşamadan toplam 30 dk içerisinde tamamlanmıştır.

Eylem planının üçüncü aşamasında ise görüşmeler öğrenciler ile zoom üzerinden yapılmıştır. İkinci oturumda öğrencilere toplam otuz dakikaları olduğu ve her birine yaklaşık iki dakikalık bir süre düştüğü, bu nedenle de bir arkadaşları konuşurken sessiz durmaları hatırlatılmıştır. Bu aşamada öğrencilere ilgili değere yönelik olarak hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere şu sorular yönlendirilmiştir:

- 1) İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Bilimsellik’ ne demektir? Açıklar mısın?
- 2) İzlediğiniz dijital hikayelere göre bilimsellik değerine sahip insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?
- 3) İnsanlar bilimsellik değerine önem vermezse neler olur? Açıklar mısın?

Araştırmanın bu aşaması toplam 30 dakikada tüm öğrencilerin görüşlerinin alınması ile tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan, öğretmen günlüğü, öğrenci günlükleri ve ahlaki ikilem formları için Google formlar üzerinden her biri için üç ayrı form hazırlanmış ve hazırlanan her link whatsapp grubu üzerinden öğrencilerle paylaşılmış ve artık günlüklerini buradan telefon, tablet ve bilgisayar kullanarak yazacakları söylenmiştir. Sınıf öğretmeni ise öğretmen günlüklerini yine kendisinin bir

not olarak yazacağını ve araştırmacıya göndereceğini belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere günlüklerini ve ahlaki ikilem formlarını uygulamanın yapıldığı aynı gün doldurmaları istenmiştir fakat sınıfta üç öğrencinin verisi uygulamadan bir gün sonra gelmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması tüm aşamalarının gerçekleştirilmesi zoom esnasında kayıt altında alınmıştır. Tutulan kayıtlar, araştırmacı tarafından tekrar izlenerek eylem planına ait bulgular ve değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

3.6.1. Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular

3.6.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Uygulaması Araştırmacı

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesi	Belirtilmedi
Araştırma becerilerinin gelişimi	
Dijital becerilerin gelişimi	
Öğrenci istek ve ilgileri	

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonunda araştırmacı günlüğü incelendiğinde araştırma sürecinin olumlu yönleri olarak uygulama sürecinin öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdığı ve dijital hikaye konularının oluşturulma aşamasının öğrencilerde araştırma becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüğünde öne çıkan diğer olumlu yönler ise sürecin öğrencilerin dijital becerilerinin gelişimine katkı da bulunması ve bunun da öğrencilerin sürece yönelik istek ve ilgilerini artırdığıdır.

Araştırmacı, üçüncü eylem planının bilimsellik değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Öğrencilerin bu haftaki konusu bilimsellik değeri üzerineydi. Öğrenciler dijital hikayelerinde bilim üzerinde gündelik hayatta karşılaştıkları sorunlar üzerine eğildikleri gibi tarihten bilim adamlarının hayatları ve yaptıkları keşifler üzerinde de durmuşlardı. Aynı zamanda öğrenciler arasında geleceğe dönük hayallerini de anlatan öğrenciler vardı. Öğrencilerin bilimsanları ve hayatlarını ele alan dijital hikayeleri öğrencilerin hazırlanma sürecinde ciddi araştırmalar yaptığını gösteriyordu. Bu hafta

hazırlanan dijital hikayelerdeki ses ve görsel uyumu geçmiş haftalara göre daha iyiydi. Öğrencilerin bu konudaki becerileri gelişmişti. Ayrıca hikaye sürelerindeki artış da öğrencilerin sürece daha iyi uyum sağladığını göstermekteydi. Ders esnasında videoların izlenmesi ve görüşmelerin yapılması esnasında bir sorun yaşanmadı. Öğrenciler aynı istek ve ilgiyle tüm dijital hikayeleri izleyerek derse katılım gösterdiler.’ (24.11.2020).

3.6.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonucunda öğretmen günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Uygulaması Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin geleneksel ile modern yönleri bir araya getirmesi	Belirtilmemiş
Öğrencilerin sürece yönelik emek verdiği	
Öğrencilerin araştırma becerileri	

Tablo 57 incelendiğinde öğretmenin süreç içerisinde günlüğünde belirttiği olumlu durumlar sürecin öğrencilerin geleneksel ve modern yönleri hikayelerinde bir araya getirmesi ve kendi sorunlarına çözümler üretmesi ve bu süreç içerisinde öğrencilerin ciddi manada emek verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen günlüğünde elde edilen bir diğer bulguysa sürecin öğrencilerde araştırma becerisi yönünde olumlu katkılar sağlamasıdır.

Öğretmen, üçüncü eylem planının bilimsellik değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Bu haftadaki konularda izlemekten en çok zevk aldığım hikaye öğrencim Y.’nin hazırladığı hikayeydi. Öğrenci, şu an yaşanmakta olan problemi tarihte önemli bir bilimsanı olan İbn-i Sina ile çözüyor ve bir çözüm buluyordu. Öğrenci dijital hikayesinde gelenekselliği ve modernliği bir araya getirmişti. Bu öğrencinin hazırladığı hikaye için düşündüğünü öylesine oturup iki resim çizeyim dediği bir hazırlanmadan çok daha ötesiydi. Diğer öğrencilerin hazırlamış oldukları hikayeler yine aynı şekilde araştırma gerektiren hikayelerdi. Öğrenciler, hikayelerinde bilimsanlarının hayatını ve önemli buluşlarını, roketlerin nasıl çalıştığını... anlatmıştı. Sınıfta yapılan bu uygulama en çok öğrencilerimin araştırma becerilerinin gelişmesinde etkili oldu.’

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonucunda öğrenci günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Derslerin verimli geçmesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13)	Farklı derslere aktarılmaması (Ö2, Ö11)
Gerçek hayata yönelik olması (Ö2)	Ses sorunu (Ö4)
Öğrencilerin aktif katılımı (Ö5, Ö7, Ö10)	
Anlamada kolaylık (Ö6)	
Dijital beceri gelişimi (Ö8, Ö15)	
Hatırlamaya yardım (Ö14)	

Tablo 58 incelendiğinde, çalışma grubunda yer almakta olan öğrencilerin uygulamanın olumlu yönleri olarak, derslerin verimli geçmesine katkısı, yapılan uygulamaların gerçek hayata yönelik olması ve bu sürecin öğrencilerin aktif katılımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama sürecine yönelik olarak öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler uygulama sürecinin öğrencilerin konuyu anlamalarında ve aynı zamanda konuları hatırlamalarında da yardımcı olduğu, bunların yanı sıra sürecin öğrencilerin dijital becerilerine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonunda öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde ise sürecin olumsuz yanları olarak öğrencilerin ifadelerine göre sürecin olumsuz yanı olarak uygulamanın diğer derslerde kullanılmaması ile ses sorunu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonucu elde edilen öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Olumlu Yönler: Bilimsellik ile ilgili yeni ve eğlenceli şeyler öğrenmemiz. Derslerin eğlenceli ve öğretici geçmesi (Derslerin verimli geçmesi). Olumsuz Yönler: her şey çok güzel.

Ö2: Olumlu Yönler: Videoların bize hayatımızda faydalı olacak bilgiler öğretmesi (Gerçek hayata yönelik). Olumsuz Yönler: Diğer derslerde video yapmamız. (Farklı derslere aktarılmaması)

Ö6: Olumlu Yönler: Biz bilimselliği böyle izleyince daha iyi anladık. (Anlamada kolaylık). Olumsuz yönler: Olumsuz yönü yok dersimizin.

Ö7: Olumlu Yönler: Bize kendi hikayemizi anlatmamız için fırsat vermesi. (Öğrenci katılımını artırma). Olumsuz Yönler: Her şey çok güzel. Olumsuz yönü yok.

Ö15: Bence en iyi yanı bilgisayarda video hazırlamak. (Dijital beceri gelişimi)

Olumsuz Yanları: olumsuz yanı yok ben her şeyi çok seviyorum.

3.6.1.3. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Bilimsellik’ ne demektir? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 59’ da verilmiştir.

Tablo 59. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Bilimsellik’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Yeni şeyler keşfetmektir.	3	20
Bilim yapmaktır	2	13,33
Günlük hayatta gerekli olan şeyler hakkında araştırma yapmaktır	2	13,33
Düzenli çalışmaktır.	2	13,33
Bilime uyumlu davranmaktır.	2	13,33
Zeka ve çalışmak demektir.	1	6,66
Bilim, fen ve sanat demektir.	1	6,66
İnsanları bilgilendirmektir.	1	6,66
Dünyaya duyarlı olmaktır.	1	6,66

Tablo 59 incelendiğinde öğrencilerin %20’sinin ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Bilimsellik’ ne demektir? Açıklar mısın’ sorusuna ‘Yeni şeyler keşfetmektir’ ifadesini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ‘Bilimsellik’ değerini açıklamak için ‘Bilim yapmaktır’ (%13,33), ‘Günlük hayatta gerekli olan şeyler hakkında’ (%13,33), ‘Düzenli çalışmaktır’ (%13,33) ve ‘Bilime uyumlu davranmaktır’ (%13,33), ‘Zeka ve çalışmak demektir’ (%6,66), ‘Bilim, fen ve sanat demektir’ (%6,66), ‘İnsanları bilgilendirmektir’ (%6,66) ve ‘Dünya’ya duyarlı olmaktır’ (%6,66) ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bilimsellik değerine sahip insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 60’ da verilmiştir.

Tablo 60. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bilimsellik değerine sahip insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Merak ettikleri şeyleri araştırırlar	3	20
Deney yaparak araştırma yaparlar	2	13,33
Yeni şeyler araştırırlar ve bulurlar	2	13,33

Tablo 60 (Devam). Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bilimsellik değerine sahip insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Laboratuvarlarında araştırma yaparlar	1	6,66
Zekilerdir ve bilime dayalı konuları severler	1	6,66
Meraklıdırlar	1	6,66
Araştırma yaparlar	1	6,66
Düzenli çalışırlar	1	6,66
Çalışkan olurlar	1	6,66
Bilime uyumlu davranırlar	1	6,66
Kurallara uygun davranırlar	1	6,66

Tablo 60 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %20’sinin ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bilimsellik değerine sahip insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ sorusuna ‘Merak ettikleri şeyleri araştırırlar’; %13,33’ünün ‘Deney yaparak araştırma yaparlar’, %13,33’ünün ‘Yeni şeyler araştırırlar ve bulurlar’, %6,66’sının ‘Laboratuvarlarında araştırma yaparlar’, %6,66’sının ‘Zekilerdir ve bilime dayalı konuları severler’, %6,66’sının ‘Meraklıdırlar’, %6,66’sının ‘Araştırma yaparlar’, %6,66’sının ‘Düzenli çalışırlar’, %6,66’sının ‘Çalışkan olurlar’, %6,66’sının ‘Bilime uyumlu davranırlar’ ve %6,66’sının ‘Kurallara uygun davranırlar’ ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı sonucunda öğrencilere sorulan ‘İnsanlar bilimsellik değerine önem vermezse neler olur? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 61’ de verilmiştir.

Tablo 61. Üçüncü Eylem Planı ‘İnsanlar bilimsellik değerine önem vermezse neler olur? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
İnsanlığa faydalı şeyler bulunamaz	3	20
Virüs devam eder	2	13,33
Yeni icatlar yapamayız	2	13,33
Yeni şeyler öğrenemeyiz	2	13,33
Ülkemiz geri kalır	1	6,66
Dünyada sorunlar kolayca çözülemez	1	6,66
Hastalıklar artar	1	6,66
Aşı bulunamaz	1	6,66
Uçan arabalar icat edilmez.	1	6,66
Uzayı keşfedemeyiz.	1	6,66

Tablo 61 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ‘İnsanlar bilimsellik değerine önem vermezse neler olur? Açıklar mısın?’ sorusuna yönelik olarak ‘İnsanlığa faydalı şeyler bulunmaz’ (%20) , ‘Virüs devam eder’ (%13,33), ‘Yeni icatlar yapamayız’ (%13,33), ‘Yeni şeyler öğrenemeyiz’ (%13,33), ‘Ülkemiz geri kalır’ (%6,66), ‘Dünyada sorunlar kolayca çözülemez’ (%6,66), ‘Hastalıklar artar’ (%6,66),

‘Aşı bulunmaz’ (%6,66), ‘Uçan arabalar icat edilmez’ (%6,66) ve ‘Uzayı keşfedemeyiz’ (%6,66) ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.6.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular

Çalışmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan bilimsellik değerine yönelik ilk ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

3.6.2.1. Bilimsellik Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

‘Türkçe dersinde Ali’nin öğretmenini bir sonraki derse kadar ülkelerinin komşularını tanıtan bir kompozisyon yazmalarını istemiştir. Öğretmenleri ödevi hazırlarken çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak kompozisyonlarını kendi cümleleri ile yazmalarını istemiştir. Fakat Ali internette ödevini araştırırken benze bir ödev bulmuştur. Ali’nin o hafta Sosyal Bilgiler dersi içinde bir proje ödevi bulunmaktadır ve Ali iki ödevi aynı anda bitiremeyeceğini düşünmektedir.’

‘Siz Ali’nin durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonucunda öğrencilere bilimsellik değerine yönelik sunulan birinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. Öğrencilerin Birinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	İnternetteki ödevi almam	Bu kopya çekmek olur
Ö2	İnternetteki ödevi almam	Ben düzenli bir öğrenciyim kendim yetiştiririm.
Ö3	Kendi cümlelerimi kullanırım.	Çünkü bunu öğretmenimiz istemiştir.
Ö4	İnternetteki ödevi almam	Dürüst olmak daha önemlidir.
Ö5	Kendi cümlelerimi kullanırım.	Düzenli olursam iki ödevde yetişir
Ö6	Kopyalardım.	Çünkü sınavım daha önemli
Ö7	Kendim yapardım ama biraz kısa olurdu.	Kısada olsa benim olur ve yalan söylememiş olurum
Ö8	Kendim yapardım.	Dürüst davranmak önemlidir.
Ö9	Kendim yapardım.	Kendi fikirlerimi sunmak daha önemli.
Ö10	İnternetteki ödevi almam	Çünkü bizim fikirlerimiz önemlidir.
Ö11	İnternetteki ödevi almam	Bu yalan olurdu ve hiç doğru değil.
Ö12	Kendim yapardım.	Çünkü bu durum hiç adaletli değil
Ö13	Kendim yapardım ama örnek alırdım.	Örnek almak normal bir şeydir.
Ö14	Almaz kendim yapardım.	Bu hırsızlık olurdu.
Ö15	Kendim yapardım.	Bu benim bir sorumluluğum ve çalışkan olmak zorundayım

Tablo 62 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ilk ahlaki ikilem durumunda 13'ü ideal beklenen davranışı sergileyeceğini, 1'i internette yer alan ödevi kopyalayacağını ve 1'inin de örnek olarak kullanacağını belirttiği sonuçları tespit edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gerekçeleri incelendiğinde ise ödevlerini kendi sorumlulukları olarak gördükleri, internetten bir şey almanın yanlış ve yalan olduğunu ve kendilerinin yapmasını öğretmenlerinin istediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. İnternetteki ödevi alacağını belirten öğrencinin ise sınavlarının daha önemli olduğunu düşündüğü için bu davranışı gerçekleştireceğini belirttiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan bilimsellik değerine yönelik ikinci ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

3.6.2.2. Bilimsellik Değeri İkinci Ahlaki İkilem Formu

‘Bir gün Fen Bilgisi dersinde öğretmen sınıfa mevsimlerin oluşumunda güneşin konumunun etkili olduğunu söylemiştir. Fakat Zeynep bir gün önce derse hazırlanırken konu hakkında internette ve mahallelerinde bulunan kütüphanede araştırma yapmış ve mevsimlerin oluşumunda dünyanın konumunun etkili olduğunu okumuştur.’

‘Siz Zeynep’in durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulaması sonucunda öğrencilere bilimsellik değerine yönelik sunulan ikinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63. Öğrencilerin ikinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Kendi bildiğimi söz alıp söylerim.	Herkes yanlış bir şey öğrenebilir.
Ö2	Parmak kaldırıp bildiğimi söylerim.	Çünkü gerçek hangisi merak ederim.
Ö3	Ben itiraz ederim	Çünkü doğru bildiğimi savunmam gerekir
Ö4	Ben itiraz ederim	Herkes hata yapabilir.
Ö5	Söz alıp kendi bildiğimi söyledim.	Yanlışımı görmüş olurum
Ö6	Bildiğimi öğretmenimize söyledim.	Bilgiler paylaşılmalı
Ö7	Ben öğretmenimize söyledim.	Çünkü bazen öğretmenlerde hata yapabilir
Ö8	Ben öğretmene söylemezdim	Ben hatalı olabilirim.
Ö9	Ben öğretmene söylemezdim	Ben öğretmenime güvenirim.
Ö10	Ben öğretmene söylemezdim	Öğretmenimiz doğru olanı bilir.

Tablo 63 (Devam). Öğrencilerin ikinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö11	Ben öğretmene söylemezdim	Önce öğretmenin konuyu bitirmesini bekler sonra söylerdim.
Ö12	Ben öğretmenime söylerdim	Çünkü kafam karışırdı
Ö13	Ben öğretmenimize söylerdim.	Çünkü cevabını merak ederdim.
Ö14	Kendi bildiğimi söz alıp söylerim.	Hangisi doğru onu öğrenirdim.
Ö15	Parmak kaldırıp bildiğimi söylerim.	Doğru bildiklerimizi savunmalıyız

Tablo 63 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ikinci ahlaki ikilem durumunda 11 öğrencinin kendi araştırmaları sonucunda öğrendiklerini dile getireceği 4'ünün ise öğretmenlerine bu konuyu bahsetmeyeceğini belirttiği tespit edilmiştir. Kendi araştırmaları sonucunda öğrendiklerini söyleyeceğini ifade eden öğrencilerin bu davranışı sergileme gerekçeleri incelendiğinde ise 'herkesin yanlış yapabileceği', 'kendi hatalarını öğrenme isteği', 'doğru cevabı öğrenmek için merak ettikleri' ve 'doğru bilginin savunulması gerekliliği' gerekçelerini sundukları tespit edilmiştir. Kendi araştırmaları sonucu öğrendikleri bilgiyi öğretmenlerine söylemeyeceklerini ifade eden öğrencilerin ise davranışları için 'kendilerinin hatalı olabileceği', 'öğretmenlerine güvendikleri' ve 'öğretmenlerinin doğruyu bildiği' gerekçelerini sunduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden bir tanesinin de öğretmenin konuyu anlatması bittikten sonra kendi öğrendiği bilgiyi söyleyeceği tespit edilmiştir.

3.6.3. Üçüncü Eylem Planı Bilimsellik Değeri Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Araştırmanın üçüncü eylem planı bilimsellik değeri uygulanması süresince, araştırmacı çoklu kaynaklardan veri toplama amacıyla veri üçleme yöntemini de göz önünde bulundurarak sürece etkin olarak dahil olan araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin yanı sıra dışarıdan bir gözlemci olarak da öğretmen günlüğüne başvurmuştur. Ayrıca bu süreçte uygulama sonunda öğrencilere yarı- yapılandırılmış sorular yönlendirilmesinin yanı sıra ahlaki ikilem durumu formları ile de veri toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında beşinci eylem planı değerlendirilmiştir.

Üçüncü eylem planını bilimsellik değeri uygulanması sonucunda araştırmacı günlüğünde de belirtilmiş olduğu üzere süreç içerisinde öğrencilerin arkadaşları tarafından hazırlanmış olan dijital videoları izlemeleri ve kendi hazırladıkları dijital hikayeler için yapmış oldukları araştırmalar öğrencilerin farklı bakış açıları

geliştirmesine ve olayları farklı yönlerden de görmelerini sağlamada katkıda bulunmuştur. Bu süreç içerisinde, öğrencilerin ortaya koymuş olduğu dijital hikayeler, öğrencilerin hazırlık aşamasında araştırma becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Hem öğrenci günlüklerinden, araştırmacı ve öğretmen günlüğünden elde edilen veriler hem de oluşturulan dijital hikayelerinin kalitesi öğrencilerin süreç içerisinde dijital becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin de gösterdiği gibi, derste dijital hikaye kullanılması, derslerin daha verimli halde işlenmesi ve bu sürecin gerçek hayata yönelik olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Aynı zamanda, bu uygulama sürecinde her bir öğrencinin kendi dijital hikayelerini hazırlamaları öğrencilerin derse aktif olarak katılımını da teşvik etmiştir ve bu sayede dijital becerilerini de geliştirmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin günlüklerinde üzerinde durduğu bir diğer konu ise dijital hikayelerin dersleri anlamada ve daha sonra hatırlamada etkili bir rol oynadığıdır. Öğrencilerin sürece etkin katılımı ve görsel ve işitsel materyallerin süreç içerisinde kullanılması dijital hikayelerin öğrencilerin çoklu duyusuna hitap etmesini sağlamış ve öğrenme ve hatırlama üzerinde etkili olmuştur.

Öğrencilerle ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin bilimsellik değerini tanımlamak için kullandığı ifadeler de ise bir önceki eylem planlarında yer almakta olan değerleri tanımlamak için kullandıkları ifadelere göre artış olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin sürece alışmaları ve artık dijital hikayelerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenciler bilimsellik değerine yönelik diğer eylem planlarında yer alan değerlerden daha çok davranış örneği vermişlerdir.

Eylem planı sonunda ahlaki ikilem durumlarından elde edilen verilerde ise öğrencilerin ideal davranışı sergileme oranı oldukça yüksektir. Ayrıca öğrencilerin davranışlarını gerekçelendirme aşamasında bilimsellik değerine sahip bir bireyin özelliklerini de gerekçe olarak sunmaları ilgili değeri içselleştirme yolunda olduklarına dair önemli bir bulgudur.

Sonuç olarak üçüncü eylem planı bilimsellik uygulamasının öğrenmede verimi artırdığı, öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu, öğrencilere anlama ve hatırlamada yardımcı olduğu, dijital hikaye uygulamalarının öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı, öğrencilerin uygulamanın farklı derslere de taşınması yönündeki isteği ve öğrencilerin süreç içerisinde emek harcadığı sonucuna ulaşılmıştır.

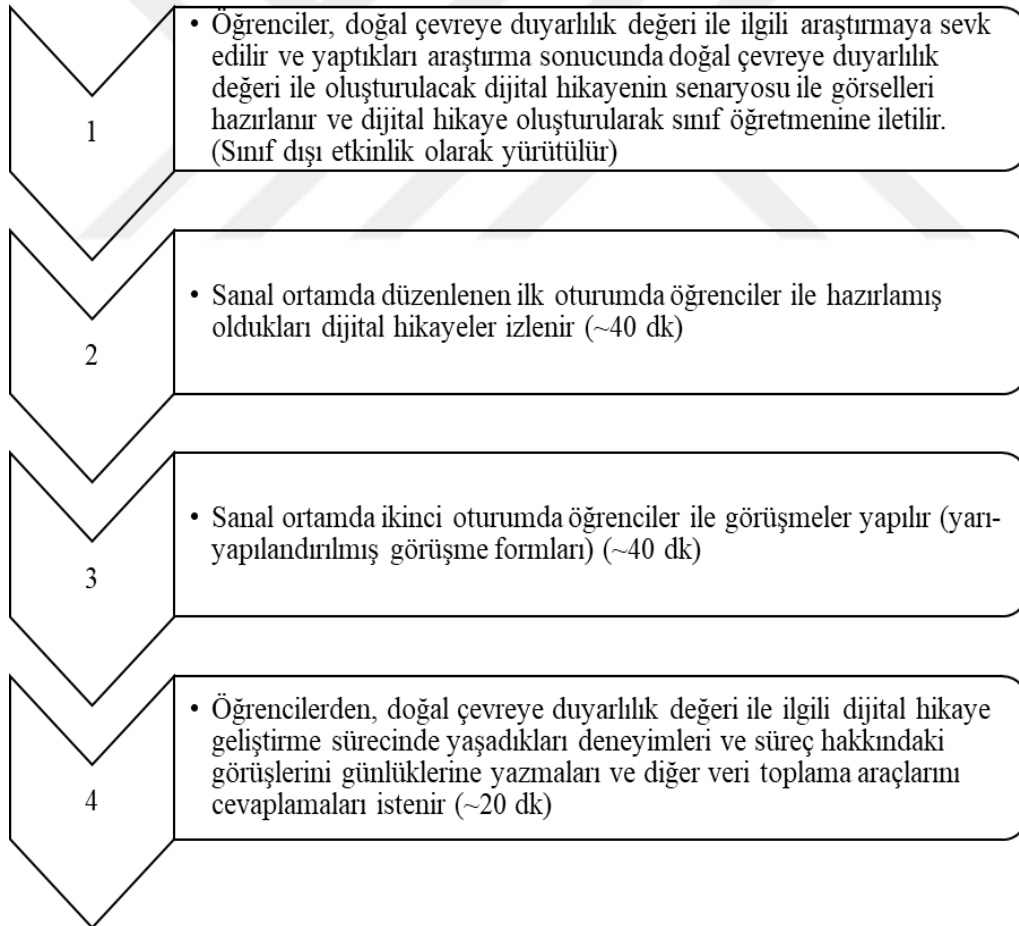
Eylem planı uygulama sürecinde karşılaşılan tek sorun olarak ise uygulama sürecinde yaşanan ve bir öğrenci tarafından dile getirilen ses sorunu olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda, yapılan geçerlik komitesi görüşmesi sonucunda eylem planının olumlu yönleri göz önünde bulundurularak, eylem planında uygulanan aşamaların doğal çevreye duyarlılık değeri ile de devam ettirilmesine karar verildi. Bu doğrultuda araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri ile uygulanmıştır.

3.7. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (DOĞAL ÇEVREYE DUYARLILIK DEĞERİ UYGULAMASI) EYLEM PLANI

Bu bölümde üçüncü eylem planının doğal çevreye duyarlılık değeri uygulama basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve daha sonra eylem planı sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Eylem Planı 3 (Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri)



Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değerinin dijital hikaye basamaklarına göre düzenlenmesi için hazırlanmış ve sanal ortamda

yürütülmüştür. Araştırmanın beşinci eylem planının doğal çevreye duyarlılık değeri uygulanaşı aşağıda detayları ile anlatılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler dijital hikayelerini hazırlayacakları doğal çevreye duyarlılık değeri hakkında whatsapp grubu üzerinden bilgilendirilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama yapacakları bir dahaki zoom buluşmasına kadar çeşitli kaynaklar üzerinden araştırma yapmaları, araştırma sonucunda ilgili değere ilgili öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak kendi senaryo taslaklarını hazırlamaları ve dijital hikayede kullanacakları görselleri ve sesi oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulamasında öğrencilerin bu süreci tamamladıktan sonra oluşturdukları materyalleri evlerinde sınıf ortamında yaptığımız şekilde bir araya getirerek dijital hikayelerini oluşturmaları ve oluşturulan dijital hikayelerin çalışma grubu için oluşturulan whatsapp grubuna atmaları istenmiştir. Dijital hikayelerini hazırlayan öğrenciler ile evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrenci yaptıkları çalışmalarını uygulamanın yapılacağı günden iki gün önce hazırlayarak araştırmacıya ulaştırmışlardır. Araştırmacı her öğrenci için oluşturduğu klasöre ilgili ürünleri yüklemiştir.

Eylem planının ikinci aşaması zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Zoom üzerinden oluşturulan toplantı linki sınıf öğretmen tarafından araştırmacı ile paylaşılmış ve zoom üzerinde çalışma grubu, araştırmacı ve öğretmen bir araya gelmiştir. Eylem araştırmasının bu aşamasında öğrencilerle uygulama sürecine yönelik kısa bir hatırlatma yapılmış ve oturumlarının sadece 30 dakika süreceğini bu nedenle uygulama dışında başka bir şeyle ilgilenmemeleri gerektiği, aksi takdirde uygulamanın otomatik olarak kapanacağı ve sürelerin yetmeyeceği belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı, öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital hikayeleri ekranda paylaşmış ve oluşturulan dijital hikayeler sırasıyla izlenmiştir. Dijital hikayelerin paylaşılması sırasında evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrencinin dijital hikayesine öncelik verilmiştir. Bu aşamadan toplam 30 dk içerisinde tamamlanmıştır.

Eylem planının üçüncü aşamasında ise görüşmeler öğrenciler ile zoom üzerinden yapılmıştır. İkinci oturumda öğrencilere toplam otuz dakikaları olduğu ve her birine yaklaşık iki dakikalık bir süre düştüğü, bu nedenle de bir arkadaşları konuşurken sessiz durmaları hatırlatılmıştır. Bu aşamada öğrencilere ilgili değere yönelik olarak hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere şu sorular yönlendirilmiştir:

- 1) İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Doğal Çevreye Duyarlılık’ ne demektir? Açıklar mısın?
- 2) İzlediğiniz dijital hikayelere göre doğal çevreye duyarlı insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?
- 3) İnsanlar doğal çevreye duyarlı davranmazsalar neler olur? Açıklar mısın?

Araştırmanın bu aşaması toplam 30 dakikada tüm öğrencilerin görüşlerinin alınması ile tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan, öğretmen günlüğü, öğrenci günlükleri ve ahlaki ikilem formları için Google formlar üzerinden her biri için üç ayrı form hazırlanmış ve hazırlanan her link whatsapp grubu üzerinden öğrencilerle paylaşılmış ve artık günlüklerini buradan telefon, tablet ve bilgisayar kullanarak yazacakları söylenmiştir. Sınıf öğretmeni ise öğretmen günlüklerini yine kendisinin bir not olarak yazacağını ve araştırmacıya göndereceğini belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere günlüklerini ve ahlaki ikilem formlarını uygulamanın yapıldığı aynı gün doldurmaları istenmiştir. Uygulamadan bir gün sonra tüm veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulamasının tüm aşamalarının gerçekleştirilmesi zoom esnasında kayıt altında alınmıştır. Tutulan kayıtlar, araştırmacı tarafından tekrar izlenerek eylem planına ait bulgular ve değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

3.7.1. Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular

3.7.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64. Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin sürece uyumunun artması	Öğrenci-öğretmen etkileşiminin düşmesi
Ürünlerdeki kalite artışı	
Öğrencilerin sanal ortamda sürece daha çok yoğunlaşması Ders veriminin artması	
Öğrencilerin kendisini başarılı hissetmesi	
İfade özgürlüğü sağlanması	
Dersi eğlenceli hale getirmesi	

Araştırmacının üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri sürecinde tuttuğu günlük incelendiğinde, süreç içerisinde öğrencilerin uygulamaya yönelik uyumunun arttığı ve bunun da öğrenci ürünlerindeki kalitenin de artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, uygulamanın sanal ortama taşınması öğrencilerin sadece uygulamaya yoğunlaşmasını sağlamış ve bu şekilde ders veriminde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle de öğrenci ürünlerinde ki kalite artışı öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmelerini de sağladığı tespit edilmiştir. Uygulama içerisinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin daha rahat bir şekilde cevap vermeleri ve kendilerin hikayeleri aracılığıyla ifade etmeleri öğrencilere ifade özgürlüğüne katkı sağladığına ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital hikayelerinde sınıf arkadaşlarının isimlerine yer vermeleri uygulama sürecini daha eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sürecin olumsuz yanı olarak araştırmacı günlüğünde sanal ortamda uygulamanın öğrenci-öğretmen etkileşimini düşürdüğü sonucu elde edilmiştir.

Araştırmacı, üçüncü eylem planının doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

'Bu hafta uygulanan eylem planı dijital hikaye oluşturma aşamalarının gerçekleştirilerek doğal çevreye duyarlılık konulu öğrenci dijital hikayelerinin hazırlanması üzerindedir. Öğrencilerin zaman içerisinde sürece daha fazla uyum sağlaması ortaya konan ürünlerin kalitesine yansdı. Bu kalite artışı öğrencilerin dijital hikaye oluşturdıkları programı daha yakından tanımaya ve daha iyi kullanmaya başladığını göstermekteydi. Öğrencilerin doğal çevreyi ele almadaki yaklaşımları ise daha çok yakın çevreleri ve doğal kaynaklar üzerindedir. Sanal ortamda derslerin işlenmesi her ne kadar sınıf içi etkileşimi sınırlasa da uygulamanın dijital ortamlarda oluşturulması ve dijital dünyaya yönelik olması bu süreçte öğrencilerin konu üzerinde yoğunlaşmasını artırdı. Bu sayede süreç daha verimli bir şekilde yürütüldü. Süreç içerisinde uygulamalardaki kalite artışı ve her öğrencinin arkadaşının dijital hikayesine olan ilgisi ve beğenisi öğrencilerin kendilerini başarılı olarak hissetmesine de katkı bulundu. Bu uygulama da her öğrenciye kendini ifade özgürlüğü verildiği için sınıf içerisinde öğrenci cevaplarında da daha samimi sonuçlar alındı. Çalışma grubunda yer alan tüm öğrenciler zamanında ürünleri oluşturmaları da oldukça başarılıydı bu sayede uygulamada bir aksilik yaşanmadan tüm dijital hikayeler aynı gün içerisinde izlenebildi. Özellikle öğrencilerin dijital hikayelerinde kullandıkları görsel unsurlar ve

sınıf arkadaşlarının isimlerine dijital hikayelerde yer vermesi dersin daha eğlenceli geçmesine neden oldu. ' (01.12.2020).

3.7.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğretmen günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65. Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Sınıf düzeni sağlanması	Belirtilmemiş
Görsellerin anlamaya katkısı	
Öğrenci motivasyonunu artırma	
Derse katılımın artması	

Uygulama boyunca sınıf öğretmeni tarafından tutulan günlükte uygulamaya yönelik olumsuz bir durum belirtilmediği tespit edilmiştir. Üçüncü eylem planının doğal çevreye duyarlılık değeri uygulamasının olumlu yönleri olarak sürecin sınıf düzenini sağladığı, dijital hikayelerde kullanılan görsellerin öğrencilerin konuyu anlamasında destek olacağı belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin günlüğünde uygulamanın öğrenci motivasyonuna katkısı olduğu bu nedenle de derse katılımı olumlu etkilediği üzerinde durulmuştur.

Sınıf öğretmeni, üçüncü eylem planının doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

'Öğrencilerin derisi boyunca ben de onlarla birlikte zoom uygulamasına katıldım. Öğrenciler uygulama boyunca sessiz bir şekilde mikrofonlarını açmadan beklediler ve araştırmacının söz verdiği sırada kendilerine yöneltilen soruları cevapladılar. Özellikle öğrencilerin yapmış oldukları dijital hikayelerde kullandıkları görsellerin öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarında yardımcı olacağına inanıyorum. Öğrencilerin, kendilerinin ortaya koydukları ürünlerinin de izlenmesinin öğrencileri ayrıca motive ettiği kendileri ile gurur duydukları öğrencilerin vermiş olduğu tepkiler ve derse olan katılımları da bunun bir göstergesi'

3.7.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrenci günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66. Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Yeni şeyler öğrenme (Ö1, Ö2)	Dersin kısalığı (Ö5)
Dersin faydalı olması (Ö3, Ö6)	İnternet donması (Ö8)
Toplu öğrenme (Ö4)	
Dijital becerileri kullanma (Ö5, Ö13)	
Akılda tutmaya yaradım (Ö7)	
Gerçekçi hikayeler (Ö8)	
Dersin eğlenceli olması (Ö9)	
Akran öğrenme (Ö10)	
Eğlenceli ve eğitici geçmesi (Ö11, Ö14, Ö15)	
Resimlerin ilgi çekici olması (Ö12)	

Tablo 66 incelendiğinde üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri içerisinde uygulanan etkinliğe yönelik olarak öğrencilerin bu süreç içerisinde yeni şeyler öğrendiğini ve dersin faydalı geçtiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin etkinliğe yönelik olarak hem toplu halde öğrenmeyi sağladığını hem de akran eğitimine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sürecin eğlenceli ve eğitici geçtiğini ve süreç içerisinde bilgisayar kullanmalarını olumlu bulmuşlardır. Ayrıca dijital hikayelerde kullanılan resimlerin de ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonunda öğrenciler, uygulamanın olumsuz yönleri olarak dersin kısa sürdüğü ve internet donması sorunları yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucu elde edilen öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

‘Ö1: Olumlu Yönler: Bu dersimizde ben doğal çevrenin ne olduğunu öğrendim. Atık kutularının üzerindeki işaretlerin anlamlarını öğrendim. Resimleri çizmesi ve hikaye yazması çok eğlenceliydi. (Yeni şeyler öğrenme)

Olumsuz Yönleri: yoktu.’

‘Ö8: Olumlu yönler: Bugün izlediğimiz videoların çok gerçekçi olması güzeldi. (Gerçekçi hikayeler)

Olumsuz yönler: Olumsuz ben bugün derse internetimiz donduğu için geç girdim.'

'Ö13: Dersimizde bilgisayar kullanmak çok güzel. Resimleri çizmek ve hikaye yapmak çok eğlenceli. (Dijital becerileri kullanma)

Olumsuz yönleri: yoktu'

'Ö14: Ben çok sevdim. Videolar bize doğal çevremiz ve önemin anlatıyordu. Derste hiç sıkılmadım. Bence yaptıklarımız kolay ama çok eğlenceli. (Eğlenceli ve eğitici olması)

Olumsuz Yönler: Bence olumsuz yönü yoktu.'

3.7.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan 'İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce 'Doğal Çevreye Duyarlılık' ne demektir? Açıklar mısın?' sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 67' de verilmiştir.

Tablo 67. Üçüncü Eylem Planı 'İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce 'Doğal Çevreye Duyarlılık' Ne Demektir? Açıklar mısın' Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Doğayı sevmek ve ona karşı duyarlı olmak	3	20
Doğayı kirletmemek ve temiz tutmak	2	13,33
Ağaçlara ve bitkilere zarar vermemektir	2	13,33
Çevreyi sevip korumaktır.	2	13,33
Doğadaki çöpleri toplamaktır.	2	13,33
Yere çöp atmamak ve tükürmemektir	1	6,66
Bitkileri ve hayvanları korumaktır.	1	6,66
Doğaya duyarlı olup fidan dikmektir	1	6,66
Tasarruf yaparak çöp üretmemektir	1	6,66

Tablo 67 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %20 'sinin doğal çevreye duyarlılık değerini tanımlamak için 'Doğayı sevmek ve ona karşı duyarlı olmaktır' ifadesini kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrenciler doğal çevreye duyarlılık değerini tanımlamak için 'Doğayı kirletmemek ve temiz tutmak' (%13,33), 'Ağaçlara ve bitkilere zarar vermemektir' (%13,33), 'Çevreyi sevip korumaktır' (%13,33), 'Doğadaki çöpleri toplamaktır' (%13,33), 'Yere çöp atmamak ve tükürmemektir' (%6,66), 'Bitkileri ve hayvanları korumaktır', 'Doğaya

duyarlı olup fidan dikmektir' (%6,66) ve 'Tasarruf yaparak çöp üretmemektir' (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan 'İzlediğiniz dijital hikayelere göre doğal çevreye duyarlı insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?' sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 68' de verilmiştir.

Tablo 68. Üçüncü Eylem Planı 'İzlediğiniz dijital hikayelere göre doğal çevreye duyarlı insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?' Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Çevresini kirletmez	4	26,66
Ağaçlara ve bitkilere zarar vermezler	3	20
Doğayı kirletenleri uyarırlar	2	13,33
Çevresindeki diğer canlıları korur	2	13,33
Doğayı korumaya çalışır	2	13,33
Doğada bulunmaktan mutlu olurlar	1	6,66
Etraflarına fidan dikerler	1	6,66

Tablo 68 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin doğal çevreye duyarlı insan davranışı olarak 'Çevresini kirletme' (%26,66) ifadesini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cevapları incelendiğinde doğal çevreye duyarlı insan davranışı olarak 'Ağaçlara ve bitkilere zarar vermezler' (%20), 'Doğayı kirletenleri uyarırlar' (%13,33), 'Çevresindeki diğer canlıları korur' (%13,33), 'Doğayı korumaya çalışır' (%13,33), 'Doğada bulunmaktan mutlu olurlar' (%6,66) ve 'Doğada bulunmaktan mutlu olurlar' (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan 'İnsanlar doğal çevreye duyarlı davranmazlarsa neler olur? Açıklar mısın?' sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 69' da verilmiştir.

Tablo 69. Üçüncü Eylem Planı 'İnsanlar doğal çevreye duyarlı davranmazlarsa neler olur? Açıklar mısın?' Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Çevre kirliliği oluşur.	5	33,3333
Ağaçlar ve bitkiler ölür.	3	20
Doğal kaynaklarımız tükenir.	2	13,3333
Dünya yaşanmaz hale gelir.	2	13,3333
Yeni virüsler oluşur.	1	6,66667
Piknik yapacağımız yerler kalmaz.	1	6,66667
Dünya düzeni bozulur	1	6,66667

Tablo 69 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %33,33'ünün doğaya duyarlı davranılmazsa 'Çevre kirliliği oluşur' ve %20'sinin 'Ağaçlar ve bitkiler ölür' ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer almakta olan öğrenciler 'Doğal kaynaklarımız tükenir' (%13,33), 'Dünya yaşanmaz hale gelir' (%13,33), 'Yeni virüsler oluşur' (%6,66), 'Piknik yapacağımız yerler kalmaz' (%6,66) ve 'Dünya düzeni bozulur' (%6,66) ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.7.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular

Çalışmanın Üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan doğal çevreye duyarlılık değerine yönelik ilk ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

3.7.2.1. Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

'Fatma'nın sınıfında öğretmenleri bir proje başlatmış ve sınıflarına pil atıklarını, kullanılmış kağıtları ve çöpleri ayrı ayrı atmak için üç farklı kutu getirmiş ve tüm sınıfa bundan sonra atacaklarını ilgili kutuya atmaları gerektiğini söylemiştir. Bir gün ders arasında teneddüse çıkarken Fatma en yakın arkadaşı Hilal'in atık kağıt kutusuna normal çöpleri attığını görmüştür.'

'Siz Fatma'nın durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?'

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere doğal çevreye duyarlılık değerine yönelik sunulan birinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70. Öğrencilerin Birinci Doğal Çevreye Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Elime bir şey giyip attığı kâğıdı alırdım	Çünkü kağıtlar geri dönüştürülebilir.
Ö2	Arkadaşımı uyarır ve alıp atık kutusuna atardım	Çünkü çöpler yerine atılmalı bu bir kural
Ö3	Arkadaşımı uyarır ve kâğıdı ayırırdım.	Çünkü kağıtlar geri dönüştürülebilir.
Ö4	Onu uyarırdım.	Çünkü bir kural koyulduysa ona uyulmalı
Ö5	Onu uyarırdım.	Çünkü yaptığı yanlış bir şey kurallar var
Ö6	Arkadaşımı uyarır ve attığı çöpü alırdım	Çünkü geri dönüşümlerle karışmamalı
Ö7	Onu uyarırdım.	Çünkü sınıf kurallarını çiğnedi
Ö8	Onu uyarırdım.	Çünkü hatasının farkına varmalı
Ö9	Onu uyarırdım.	Çünkü bir sınıf kuralı
Ö10	Onu uyarırdım.	Çünkü atık kutusu geri dönüşüm içindir
Ö11	Onu uyarırdım.	Çünkü kağıtlar geri dönüşerek yeniden kağıt olabilir.
Ö12	Onu uyarırdım.	Çünkü doğanın dengesi bozulur
Ö13	Onu uyarırdım.	Çünkü bu doğa için önemli bir konu
Ö14	Onu uyarırdım.	Kağıtlar dönüşmezse ağaçlar azalır
Ö15	Onu uyarırdım.	Çünkü dönüşüm için biriktirmeliyiz

Tablo 70 incelendiğinde öğrencilerin tamamının yanlış davranışa tepki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö6 kendilerinin bu davranışı düzelteceğini belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sergiledikleri davranışlara yönelik gerekçeleri izlendiğinde ise üzerinde durdukları konunun kağıtlarının geri dönüştürülebilir olması, bunun doğanın dengesi için önemli olduğu ve geri dönüşüm süreci için ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler davranışların gerekçesi olarak bunun bir kural olduğunu ve kuralların çiğnenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan doğal çevreye duyarlılık değerine yönelik ikinci ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

3.7.2.2. Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri İkinci Ahlaki İkilem Formu

‘Alp ve kardeşi sırayla çöp saatinde evdeki çöp ve annelerinin geri dönüşüm için ayırdığı atıkları dışarıya çıkartmaktadır. Alp, sıra kendinde olduğu gün çöpleri ve geri dönüşüm atıklarını dışarı çıkarttığı anda havanın çok soğuk olduğunu ve geri dönüşüm kutsuna kadar yürürse üşüyeceğini düşündü.’

‘Siz Alp’in durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere doğal çevreye duyarlılık değerine yönelik sunulan birinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. Öğrencilerin Birinci Doğal Çevreye Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Geri dönüşüm kutusuna kadar giderdim	Çünkü elimdekiler çöp değil
Ö2	Gidip geri dönüşüm kutusuna atardım.	Çöplerle karışmasın diye
Ö3	Geri dönüşüm kutusuna kadar giderdim	Çünkü çöpler ve atıklar birbirine karışmamalı
Ö4	Çöpleri ve atıkları ayrı atarım.	Karışmaması önemli dönüşümler kirlenir.
Ö5	Atıklar için gitmeli	Atıklar geri dönüşüm için daha önemli
Ö6	Gidip atardım.	Çöpe karışırlarsa geri dönüşemezler
Ö7	Ben olsam kalın bir şey giyip giderim	Yoksa hastalanırım
Ö8	Ben olsam gider atardım	Okulda da böyle yapıyoruz evde de yapmalıyız
Ö9	Hemen gider atarım	Bu atıkların geri dönüşmesi için önemli

Tablo 71 (Devam). Öğrencilerin Birinci Doğal Çevreye Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö10	Bence gidip geri dönüşüm kutusuna atılmalı	Yoksa çöplerle karışıp çöp olur
Ö11	Gidip atardım.	Her şey yerine atılmalı
Ö12	Üşüsedede gidip atmalı.	Doğaya o da katkıda bulunmalı.
Ö13	Gidip atmaz eve dönerdim	Hava düzelince geri çıkıp atardım
Ö14	El arabası ile hızlıca gider atarım	Bu doğamız için önemli bir şey
Ö15	Gidip atardım	Çünkü onları dönüştürmek için biriktiriyorlar

Tablo 71 incelendiğinde öğrencilerin on üçü çöpü ve atıkları ayırmak için atık kutusuna kadar gideceğini, bir tanesinin (Ö13) havanın düzelmesini bekleyip gidip atacağını ve bir tanesinin de (Ö7) gerekli önlemleri alarak gidip alacağını belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci davranışları incelendiğinde ise öğrencilerin geri dönüştürülebilirlik kavramı üzerinde durdukları sonucunda varılmıştır.

3.7.3. Üçüncü Eylem Planı Doğal Çevreye Duyarlılık Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Araştırmanın üçüncü eylem planının doğal çevreye duyarlılık değeri uygulanması süresince, araştırmacı çoklu kaynaklardan veri toplama amacıyla veri üçleme yöntemini de göz önünde bulundurarak sürece etkin olarak dahil olan araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin yanı sıra dışarıdan bir gözlemci olarak da öğretmen günlüğüne başvurmuştur. Ayrıca bu süreçte uygulama sonunda öğrencilere yapılandırılmış sorular yönlendirilmesinin yanı sıra ahlaki ikilem durumu formları ile de veri toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında beşinci eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması değerlendirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık değeri uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerde de elde edildiği üzere üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık uygulaması ile öğrencilerin dijital ortamlarda materyalleri bir araya getirerek kendilerine özgü bir ürün ortaya koyma becerilerinde büyük gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ürünlerinden de anlaşıldığı üzere öğrenci dijital hikayel materyalleri ile uyumlu kompozisyonlarda ortaya koymuş ve bu da öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin kalitesine de yansımıştır. Süreç öğrenci-öğretmen etkileşimini farklı bir boyuta taşımış olsa da dijital hikaye geliştirme süreci öğrenci merkezli bir etkinlik olduğu için derslerde verim artmış öğrencilerin derse etkin

katılımı sayesinde öğrenciler süreçten zevk almışlardır. Bu da öğrencilerin derse katılıma yönelik ilgilerinde ve derse hazırlanarak gelmelerinde görülmüştür. Dijital hikayeler öğrencilerin kendini dışa vurumu haline gelmiş bu sayede öğrenciler kendilerini sınırlamadan daha özgür ifade edebilecekleri bir ortama kavuşmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin dijital hikayelerinin hem sınıf arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından takdir edilmesi öğrencilerin kendine olan güvenini artırmış ve başarı hislerini de geliştirmiştir.

Üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık uygulaması sonucunda öğretmen günlüğünden elde edilen verilerin de desteklediği üzere dijital hikaye uygulamaları sınıf düzeninin sağlanmasında da etkili olmuştur. Öğrenciler bu sayede tek bir konuya odaklanmış dış faktörlerle ilgilenmemiştir. Bunun asıl nedeni ise çocukların sınıfta olan olaylardan kendi ilgi alanlarına en çok hitap eden şeyin videolar yani dijital hikayeler olmasıydı. Öğrencilerin hazırlamış oldukları videolarda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin de öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasına yardımcı olduğu süreç içerisinde görülmüştür. Öğrencilerin konuları daha iyi anlaması ise öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemiştir.

Süreç içerisinde öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde de görüldüğü üzere öğrenciler derslerinin kısıtlılığından şikayetçi olmuşlardır. Fakat öğrencilerin buradaki şikayeti derslerin eğlenceli geçmesi ve daha uzun süre ders işleme isteğinden kaynaklanmaktadır. Dijital hikaye oluşturma sürecinde her öğrenci bireysel olarak sorumluluk aldığından ve videoların sınıf içerisinde izlenme sürecine katıldığından dolayı sınıfta toplu yani neredeyse aynı düzeyde bir öğrenme gerçekleşmiştir. Süreç içerisinde dijital hikayelerin öğrenciler tarafından oluşturulması da öğrencilerin dijital becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Süreç içerisinde öğrenciler hem eğlendiklerini hem de konu ile ilgili bilmedikleri ya da atladıkları şeyleri arkadaşlarının videosundan gördüklerini ve öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu da öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikayelerin akran öğrenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin konuyu ele alış şekli kendi akranlarının düzeyine daha yakın olduğu için öğrenciler hem dijital hikayelerden zevk almış hem de konuyu kendi dünyalarında yorumlayabilmişlerdir.

Uygulama sonunda ilgili değeri öğrencilerden tanımlamaları istendiğinde ise çalışma grubunda yer alan öğrenciler diğer eylem planlarında yer almakta olan değerlere ürettikleri ifadelerden daha fazla ifade ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da eylem

planlarının ilerledikçe öğrencilerin değerleri anlamlandırmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerine doğal çevreye duyarlılık değerine karşı ürettikleri ifadeler incelendiğinde de sürecin öğrencilere doğayı anlamada yardım ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda da görüldüğü üzere öğrenciler doğal çevreye duyarlı olunmadığı durumlarda ne gibi sorunlar yaşanabileceğine ilişkin kendi dijital hikayelerinde değinmedikleri konulardan da örnekler vermiştir. Bu da izledikleri arkadaşlarının dijital hikayelerinin onlar üzerinde de etkili olduğu sonucunu ortaya çıkartmıştır.

Uygulama da diğer bir veri toplama aracı olan ahlaki ikilem formlarından da eşde edilen verilerin de desteklediği üzere öğrenciler süreç sonunda ideal beklenen davranışları sergileme eğiliminde cevaplar vermiş ve bu davranışlarına gerekçe olarak ağırlıklı olarak doğa ve geri dönüşümün önemi üzerinde durmuşlardır.

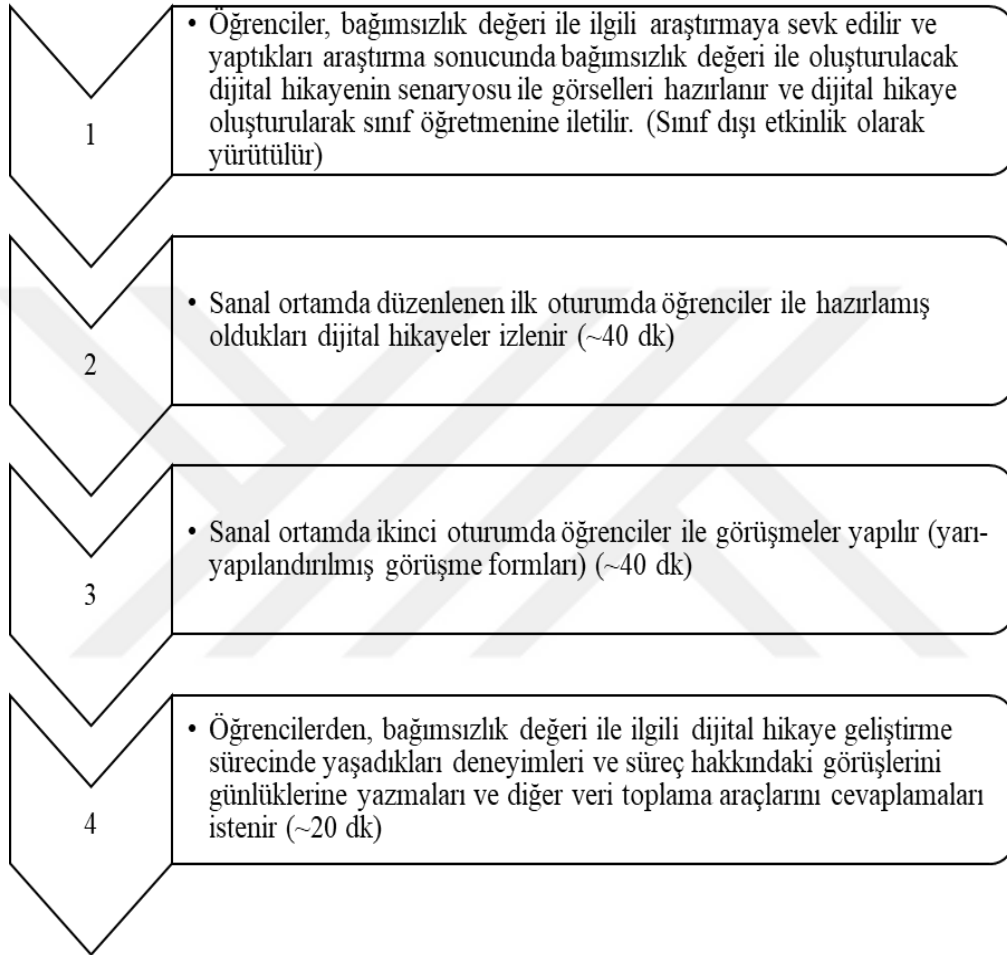
Sonuç olarak üçüncü eylem planı doğal çevreye duyarlılık uygulamasının öğrenmede verimi artırdığı, öğrencilerin araştırma becerilerinin öğrenme ve değeri içselleştirme sürecine katkıda bulunduğu, öğrencilere anlama ve hatırlamada yardımcı olduğu, dijital hikaye uygulamalarının öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı, öğrencilere kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağladığı, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, onlara başarı hissini tattırdığı ve doğal çevreye duyarlılık değerini içselleştirmelerine yardımcı olduğu ve bu değere ait davranışların farkında olmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Eylem planı uygulama sürecinde karşılaşılan tek sorun olarak ise uygulama sürecinde yaşanan ve bir öğrenci tarafından dile getirilen internet bağlantı sorunu olduğu görülmüştür. Öğrenciler her ne kadar derslerinin kısa sürdüğünü bir olumsuzluk olarak belirtmiş olsalarda bu dersi anlamamaları ya da yetiştiremediklerinden değil sürecin eğlenceli olduğundan uzatılması isteğinden kaynaklanmaktadır.

Bu bağlamda, yapılan geçerlik komitesi görüşmesi sonucunda eylem planının olumlu yönleri göz önünde bulundurularak, eylem planında uygulanan aşamaların bağımsızlık değeri ile de devam ettirilmesine karar verildi. Bu doğrultuda araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri ile uygulanmıştır.

3.8. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (BAĞIMSIZLIK DEĞERİ UYGULAMASI)

Bu bölümde üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulama basamakları ve uygulama süreci detaylı olarak verilmiş ve daha sonra üçüncü eylem planı sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Eylem Planı 3 (Bağımsızlık Değeri)



Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değerinin dijital hikaye basamaklarına göre düzenlenmesi için hazırlanmış ve sanal ortamda yürütülmüştür. Araştırmanın üçüncü eylem planının uygulandığı aşağıda detayları ile anlatılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler dijital hikayelerini hazırlayacakları bağımsızlık değeri hakkında whatsapp grubu üzerinden bilgilendirilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama yapacakları bir dahaki zoom buluşmasına kadar çeşitli kaynaklar üzerinden araştırma yapmaları, araştırma sonucunda bağımsızlık değeri ile ilgili öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak kendi senaryo taslaklarını hazırlamaları ve dijital hikayede kullanacakları görselleri ve sesi oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulamasında öğrencilerin bu süreci

tamamladıktan sonra oluşturdukları materyalleri evlerinde sınıf ortamında yaptığımız şekilde bir araya getirerek dijital hikayelerini oluşturmaları ve oluşturulan dijital hikayelerin çalışma grubu için oluşturulan whatsapp grubuna atmaları istenmiştir. Dijital hikayelerini hazırlayan öğrenciler ile evlerinde bilgisayar olmayan iki ğrenci yaptıkları çalışmalarını uygulamanın yapılacağı günden iki gün önce hazırlayarak araştırmacıya ulaştırmışlarıdır. Araştırmacı her ğrenci için oluşturduğu klasöre ilgili ürünleri yüklemiştir.

Eylem planının ikinci aşaması zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının bu aşamasında öğrencilerle uygulama sürecine yönelik kısa bir hatırlatma yapılmış ve oturumlarının sadece 30 dakika süreceğini bu nedenle uygulama dışında başka bir şeyle ilgilenmemeleri gerektiği, aksi takdirde uygulamanın otomatik olarak kapanacağı ve sürelerin yetmeyeceği belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı, öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital hikayeleri ekranda paylaşmış ve oluşturulan dijital hikayeler sırasıyla izlenmiştir.

Eylem planının üçüncü aşamasında ise görüşmeler öğrenciler ile zoom üzerinden yapılmıştır. İkinci oturumda öğrencilere toplam otuz dakikaları olduğu ve her birine yaklaşık iki dakikalık bir süre düştüğü, bu nedenle de bir arkadaşları konuşurken sessiz durmaları hatırlatılmıştır. Bu aşamada öğrencilere ilgili değere yönelik olarak hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere şu sorular yönlendirilmiştir:

- 1) İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Bağımsızlık’ ne demektir? Açıklar mısın?
- 2) İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlığa önem veren insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?
- 3) İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlık neden bu kadar önemlidir? Açıklar mısın?

Araştırmanın bu aşaması toplam 30 dakikada tüm öğrencilerin görüşlerinin alınması ile tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan, ğretmen günlüğü, ğrenci günlükleri ve ahlaki ikilem formları için Google formlar üzerinden her biri için üç ayrı form hazırlanmış ve hazırlanan her link whatsapp grubu üzerinden öğrencilerle paylaşılmış ve artık günlüklerini buradan telefon, tablet ve bilgisayar kullanarak yazacakları söylenmiştir. Sınıf ğretmeni ise bu aşamda diğer eylem planlarının aksine

günlüğünü Google form üzerinde doldurmak istemiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere günlüklerini ve ahlaki ikilem formlarını uygulamanın yapıldığı aynı gün doldurmaları istenmiştir. Aynı gün formlara giriş yapan öğrenciler olsa da tüm veriler sınıf öğretmeni de dahil uygulamadan bir gün sonra elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması tüm aşamalarının gerçekleştirilmesi zoom esnasında kayıt altında alınmıştır. Tutulan kayıtlar, araştırmacı tarafından tekrar izlenerek eylem planına ait bulgular ve değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

3.8.1. Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular

3.8.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72. Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulaması Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Konu karakter uyumu	Belirtilmemiş
Duygu aktarımında başarı	
Öğrencilerin iç dünyasını yansıtma	

Araştırmacının üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sürecinde tuttuğu günlük incelendiğinde, süreç içerisinde öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital hikayelerde konu-karakter uyumunu sağlamada başarılı oldukları ve dijital hikayelerin vermek istediği duyguyu karşı tarafa aktarmada başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğünde belirtilen bir diğer konu ise dijital hikayelerin öğrencilerin iç dünyasını da izleyiciye yansıtması olarak tespit edilmiştir.

Araştırmacı, üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Öğrenciler dijital hikayelerinde konu olarak bağımsızlık sembollerinden bayrak, İstiklal Marşı, M. Kemal Atatürk, Mehmet Akif Ersoy gibi konuları ele almışlardı. Öğrencilerin ses tonları ve hikayeleri oldukça duygusal ve anlattıkları konuları karşı tarafa tam olarak hissettirecek şekilde hazırlanmıştı. Dijital hikayeler izlenirken sanal ortam olmasına rağmen tüm çalışma grubunda ve ben de duygusal olarak etkili oldu. Aslında bu dijital hikayelerinde öğrenciler gerçek duygularını tam

olarak hikayelerine yansıtmışlar ve bağımsızlığın önemi üzerinde dururken bunu ne kadar zor elde ettiğimizi de vurgulamışlardı. Öğrenciler aslında kendilerinde var olan durumu ortaya koymuş fazla zorlanmamışlardı...

3.8.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucunda öğretmen günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73. Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulaması Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrenci ürünlerinin kalitesi	Belirtilmemiş
Öğrencileri tanımaya yönelik fırsat	
Öğrencilere yönelik olumlu tutumlar	

Sınıf öğretmenin üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sürecinde tuttuğu günlük incelendiğinde, süreç içerisinde öğrenci ürünlerinin kalitesinin arttığına yönelik görüş bildirdiği, sürecin öğretmen açısından da öğrencilerini tanımada yardımcı olduğunu ve öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği yönünde görüşler bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni, üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Öğrenciler harika işler çıkartmışlar. Öğrencilerim için neyin ne kadar değerli olduğunu net olarak ben de gördüm. Öğrencilerimin düşünceleri hakkında onlarla gurur duydum. Gerçekten yaşlarına göre büyük işler başarmışlar.’

3.8.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucunda öğrenci günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74. Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulaması Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Duygu aktarımı (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14)	Belirtilmemiş
Farkındalık (Ö2, Ö3, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15)	
Etkililik (Ö7)	

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulama sürecinde tuttuğu günlükler incelendiğinde, üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulamasında oluşturulan dijital hikayelerin izleyiciye duygu aktarımı yönünde

etkili olduğu, konuya yönelik izleyici farkındalığını artırdığı ve öğretimde etkili olduğu görüşleri tespit edilmiştir.

Üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucu elde edilen öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Olumlu yönler: Bu hafta dersimizde çok duygusal videolar izledik arkadaşlarımda ben gibi etkilenmiştir. Konularımız çok güzel ve etkileyiciydi. İyi ki bu dersimiz var. (Duygu aktarımı)

Ö10: Bugün izlediğimiz videolarda neden bağımsızlık önemli. Bağımsızlığımızı kaybedersek neler olur onu öğrendik. (Farkındalık)

Ö7: Olumlu Yönler: Konular gerçek konular olduğu için beni çok etkilediler. Herkes çok güzel hikayeler yazmış. (Etkililik)

3.8.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Bağımsızlık’ ne demektir? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 75’ te verilmiştir.

Tablo 75. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Bağımsızlık’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Özgürlük demektir	5	33,33
Cumhuriyet yönetimidir	2	13,33
İstiklal marşı demektir.	2	13,33
Hürriyet ve özgürlüktür	1	6,66
Vatandır, topraktır, damarında akan kandır	1	6,66
Bir şeye bağlı olmamaktır	1	6,66
Ülke demektir	1	6,66
Ülke içinde ve dışında devletin kendi kararlarını almasıdır	1	6,66
Bayrağımıza ve Atamıza olan saygıdır	1	6,66

Tablo 75 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %33,33’ünün bağımsızlık değerini tanımlamak için ‘Özgürlük demektir’ ifadesini, %13,33’ünün ‘Cumhuriyet yönetimidir’ ve %13,33’ünün ‘İstiklal marşı demektir’ ifadesini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bağımsızlık değerini tanımlamak için ‘Hürriyet ve özgürlüktür’ (%6,66), ‘Vatandır, topraktır, damarında akan kandır’ (%6,66) , ‘Bir şeye bağlı olmamaktır’ (%6,66), ‘Ülke demektir’ (%6,66), ‘Ülke içinde

ve dışında devletin kendi kararlarını almasıdır' (%6,66) ve 'Bayrağımıza ve Atamıza olan saygıdır' (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan 'İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlığa önem veren insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?' sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 76' da verilmiştir.

Tablo 76. Üçüncü Eylem Planı 'İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlığa önem veren insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?' Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Bayrağa saygılı olması, vatanını sevmesi	3	20
Ülkelerinin bağımsızlığına önem verirler	3	20
Kimseye bağlı yaşamazlar	2	13,33
Ülkesinin savunmasına önem verir ve görevlerini yapar	1	6,66
Bayrağa, millete, vatana saygılıdır	1	6,66
Herkesin özgür olmasını isterler	1	6,66
Bağımsızlık karakterleridir	1	6,66
Ataya ve bayrağa önem verirler	1	6,66
Bayraklarını korurlar	1	6,66
Sınırlarını bilirler	1	6,66

Tablo 76 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %20'sinin bağımsızlık değerine önem veren insanların özelliklerini tanımlamak için 'Bayrağa saygılı olması, vatanını sevmesi' ifadesini ve %20'sinin de 'Ülkelerinin bağımsızlığına önem verirler' ifadesini kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrenciler bağımsızlık değerine önem veren insan özellikleri için 'Kimseye bağlı yaşamazlar' (%13,33), 'Ülkesinin savunmasına önem verir ve görevlerini yapar' (%6,66), 'Bayrağa, millete, vatana saygılıdır' (%6,66), 'Herkesin özgür olmasını isterler' (%6,66), 'Bağımsızlık karakterleridir' (%6,66), 'Ataya ve bayrağa önem verirler' (%6,66), 'Bayraklarını korurlar' (%6,66) ve 'Sınırlarını bilirler' (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan 'İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlık neden bu kadar önemlidir? Açıklar mısın?' sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 77' de verilmiştir.

Tablo 77. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlık neden bu kadar önemlidir? Açıklar msn?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Özgürce yaşamak için	6	40
Başkaları bizi yönetmesin diye	3	20
Ülkemizi korumak için	2	13,33
Hayatımıza devam edebilmek için	1	6,66
Düşmanlar ülkemize gelmesin bir daha diye	1	6,66
Ülkece huzurlu yaşamak için	1	6,66
Türk olduğumuz için	1	6,66

Tablo 77 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %40’ının bağımsızlık neden bu kadar önemlidir sorusuna ‘Özgürce yaşamak için’, %20’si ‘Başkaları bizi yönetmesin diye’ ve %13,33’ü ‘Ülkemizi korumak için’ ifadesini kullanmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ‘Hayatımıza devam edebilmek için’ (%6,66), ‘Düşmanlar ülkemize gelmesin bir daha diye’ (%6,66), ‘Ülkece huzurlu yaşamak için’ (%6,66) ve ‘Türk olduğumuz için’ (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3.8.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular

Çalışmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan bağımsızlık değerine yönelik ilk ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

Bağımsızlık Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

‘Öğretmeni, Ayşe’den yaklaşımakta olan 29 Ekim etkinliklerinde görev vermek istemektedir. Öğretmeni, Ayşe’ye 29 Ekim töreninde kısa bir şiir okumak isteyip istemediğini sormuştur. Fakat 29 Ekim günü Ayşe’nin uzun süredir beklediği bir film sinemaya gelmiştir ve 29 töreniyle aynı zamanda denk gelmektedir. Ayrıca Ayşe babasından sinemaya gitmek için izin istediğine babası izin de vermiştir.’

‘Siz Ayşe’nin durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere bağımsızlık değerine yönelik sunulan birinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78. Öğrencilerin Birinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Şiir görevini kabul ederdim.	Bu benim vatandaşlık görevim
Ö2	29 Ekim'e katılırdım.	Film bekleyebilir.
Ö3	Ben törene katılır ve sorumluluğumu yerine getiririm.	Yıl içinde çok kez sinemaya gidebilirim fakat 29 Ekim bir kez olur
Ö4	29 Ekim'e katılırdım.	Cumhuriyetin ilanını arkadaşlarımla kutlamak isterim.
Ö5	Törene katılmalıyım	Milli günlerimiz önemlidir.
Ö6	Tabiki törene giderim	Atam'a saygımı göstermeliyim
Ö7	Törene katılırdım	Arkadaşlarımla olmak daha önemli
Ö8	29 Ekim gününe katılmalı	Sinemaya sonra gidebilir ama törene bir daha katılamaz
Ö9	Bayramı kutlarım ben	Böyle günler bizim için daha önemli
Ö10	Öğretmenine teşekkür etmeli ve reddetmelidir.	Böyle bir fırsatı bir daha bulamayabilir.
Ö11	Ben böyle bir şeyi hiç düşünmedim	Kararsız kalırdım
Ö12	29 Ekime gitmelidir.	Bu günler coşku ile kutlanmalı
Ö13	Şiirini okumalıdır.	29 Ekim sinemadan daha önemlidir.
Ö14	29 Ekime katılırım	Ben saygılı bir insanım
Ö15	Törene giderim	Bu günler bağımsızlığımız için önemli günlerdir

Tablo 78 incelendiğinde onüç öğrencinin törene katılma yönünde cevap vererek ideal beklenile davranışı belirttiği, öğrencilerden bir tanesinin (Ö10) törene katılmayı reddeceği ve bir diğersinin de (Ö11) böyle bir durumu daha önce hiç düşünmediğinden kararsız kalacağını belirteceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin belirttikleri davranışlarına gerekçe olarak ise ‘bunun bir vatandaşlık görevi’ olduğunu, ‘böylesi günlerin coşkulu kutlanması gerektiğini ve bağımsızlık için önemli günler olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan bağımsızlık değerine yönelik ikinci ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

Bağımsızlık Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

‘Enes’in okulunda Pazartesi ve Cuma günleri bayrak törenine tüm öğrencilerin eksiksiz katılması istenmektedir. Bir pazartesi günü Enes geç uyanmış vebayrak törenine yetişmek için hızlıca evden çıkmıştır. Enes tam okulun bahçe kapısının önüne geldiğinde arkadaşları İstiklal Marşı’nı söylemeye başlamışlardır’

‘Siz Enes’in durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere bağımsızlık değerine yönelik sunulan ikinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79. Öğrencilerin İkinci Bilimsellik İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Ö1	İstiklal marşının bitmesini beklerim	İstiklal marşına saygı duymalıyız
Ö2	Olduğum yerde dururum	Bunu saygı için yaparım
Ö3	Durur ve İstiklal Marşına katılırım	O anda hazır olda durmam gerekir
Ö4	Bekleyip İstiklal Marşımızı okurdum	Çünkü İstiklal Marşına herkese saygı göstermeli
Ö5	Öğretmenimden özür dilerdim	Hatalı bir davranış yaptığım çünkü
Ö6	Kapıda dururdum.	İstiklal marşına saygı duymalıyız
Ö7	Ben durur ve İstiklal Marşını okurdum	Sınıfta öğretmenimize durumu anlattırdım o beni anlardı
Ö8	Durup İstiklal Marşına katılırdım.	İstiklal marşına saygıyı gösterirdim.
Ö9	İstiklal Marşını okur ve herkesten özür dilerdim.	Geç kaldığım için utanırdım
Ö10	İstiklal marşının bitmesini beklerim	Bu bir kuraldır.
Ö11	İstiklal Marşını beklerim	Bunun nedenini hiç düşünmedim.
Ö12	Durur ve İstiklal Marşına katılırım	Bu şekilde istiklal marşına ve bayrağa saygılı davranmış olurum.
Ö13	Durur ve beklerim.	İstiklal Marşına saygı duymalıyız
Ö14	İstiklal Marşına olduğum yerden eşlik ederim.	Yoksa saygısız davranmış olurum
Ö15	Hazır ola geçerim	İstiklal Marşı okunurken saygılı durmalıyız

Tablo 79 incelendiğinde, on dört öğrencinin durup bekleme, hazır ola geçme, İstiklal marşına eşlik etme cevapları üzerinde yoğunlaştığı, bir öğrencinin (Ö5) sadece öğretmeninden özür dileyeceğini söylediği gerçekleştireceği davranışı tam olarak belirtmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin davranışlarına yönelik sunduğu gerekçeler incelendiğinde ise öğrencilerin İstiklal Marşına saygı duyma gerekliliği üzerinde durduğu, bir öğrencinin bunun nedenini hiç düşünmediğini belirttiği (11), bir öğrencinin de bunu kural olarak gördüğü için yaptığı (Ö10) sonucuna ulaşılmıştır.

3.8.3. Üçüncü Eylem Planı Bağımsızlık Değeri Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Araştırmanın üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulanması süresince, araştırmacı çoklu kaynaklardan veri toplama amacıyla veri üçleme yöntemini de göz

önünde bulundurarak sürece etkin olarak dahil olan araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin yanı sıra dışarıdan bir gözlemci olarak da öğretmen günlüğüne başvurmuştur. Ayrıca bu süreçte uygulama sonunda öğrencilere yarı- yapılandırılmış sorular yönlendirilmesinin yanı sıra ahlaki ikilem durumu formları ile de veri toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında beşinciyelem planı bağımsızlık değeri uygulaması değerlendirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planın bağımsızlık değeri uygulanması sürecinde araştırmacı günlüğünden de elde edilen verilerle de desteklendiği üzere öğrencilerin oluşturdukları dijital hikayelerde konu ve karakter uyumunun sağlandığı, diital hikayelerde öğrenciler tarafından kullanılan karakterlerin öğrencilerin üzerinde etkili olduğu ve izleyicilere duygu aktarımında başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin, bireylerin duygu ve davranışlarında etkili birer belirleyici olduğu göz önünde bulundurulduğunda dijital hikayelerin izleyicilerin duygularına hitap etmesi olumlu olarak bulundu. Ayrıca öğrencilerin dijital hikayelerde kullanmış oldukları karakterler de öğrencilerin ilgili değerle neleri ilişkilendirdiğini ortaya koymuş bu da öğrencilerin iç dünyasını yansıtmaları açısından faydalı bulunmuştur.

Süreç içerisinde tutulan öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerde de görüldüğü üzere öğrencilerin hazırlamış olduğu dijital hikayelerin kalitesinde bir artış gözlemlenmiştir. Bu artış öğrencilerin, çizim yapma, seslendirme ve parçaları bütün haline getirmede gelişim gösterdikleri ve süreç içerisinde dijital becerilerini de etkin bir biçimde kullandıklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmen günlüğünde de belirtildiği üzere öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikayelerin öğretmen tarafından izlenmesi de öğretmenin öğrencilerine karşı olumlu bakış açıları geliştirmesine yardımcı etmiştir. Bu yönden dijital hikayeler öğretmen üzerinde de etkili olmuştur.

Süreç sonunda öğrencilere yöneltilen sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bağımsızlık değerini bağımsızlık değeri ile ilgili özgürlük, cumhuriyet, hürriyet gibi kavramlarla da ilişkilendirmesi dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin bağımsızlık değerine yönelik olarak vermiş oldukları örneklerin izledikleri dijital hikayelerle de ilişkili olması sürecin öğrenciler üzerinde etkililiği olarak öne çıkmaktadır.

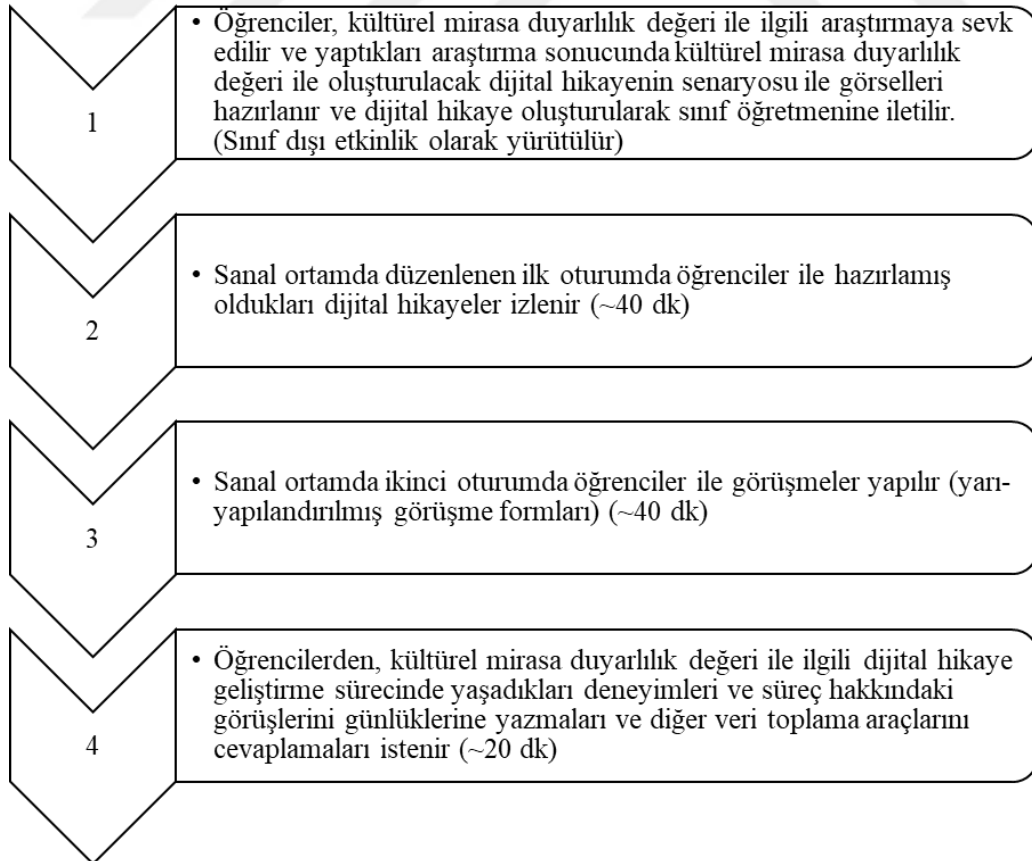
Ahlaki ikilem formlarında elde edilen cevaplarda öğrencilerin büyük bir bölümünün milli değerler söz konusu olduğunda ideal beklenen davranışa yöneldiğini ve davranış gerekçelerini ilgili değerle ilişkili olarak sundukları görülmüştür.

Sonuç olarak üçüncü eylem planı bağımsızlık değeri uygulaması öğrencilerin dijital hikaye oluşturmada konu karakter uyumunu sağlamada başarı sağlamasına, dijital hikayeler aracılığıyla karşı tarafa kendi duygularını iletebilmelerine, öğretmenin öğrencileri tanıma fırsatı bulmasına ve onlara karşı olumlu bakış açıları geliştirmesine, öğrencilerin farkındalığını artırmaya ve derslerde verimi artırmaya yönelik katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, yapılan geçerlik komitesi görüşmesi sonucunda eylem planının olumlu yönleri göz önünde bulundurularak, eylem planında uygulanan aşamaların kültürel mirasa duyarlılık değeri ile de devam ettirilmesine karar verildi. Bu doğrultuda araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri ile uygulanmıştır.

3.9. ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI (KÜLTÜREL MİRASA DUYARLILIK DEĞERİ UYGULAMASI) EYLEM PLANI

Eylem Planı 3 (Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri)



Araştırmanın üçüncü eylem planı Kültürel Mirasa Duyarlılık değerinin dijital hikaye basamaklarına göre düzenlenmesi için hazırlanmış ve sanal ortamda yürütülmüştür. Araştırmanın üçüncü eylem planının uygulanışı aşağıda detayları ile anlatılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler dijital hikayelerini hazırlayacakları kültürel miras değeri hakkında whatsapp grubu üzerinden bilgilendirilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulama yapacakları bir dahaki zoom buluşmasına kadar çeşitli kaynaklar üzerinden araştırma yapmaları, araştırma sonucunda kültürel mirasa duyarlılık değeri ile ilgili öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak kendi senaryo taslaklarını hazırlamaları ve dijital hikayede kullanacakları görselleri ve sesi oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın onuncu eylem planında öğrencilerin bu süreci tamamladıktan sonra oluşturdukları materyalleri evlerinde sınıf ortamında yaptığımız şekilde bir araya getirerek dijital hikayelerini oluşturmaları ve oluşturulan dijital hikayelerin çalışma grubu için oluşturulan whatsapp grubuna atmaları istenmiştir. Dijital hikayelerini hazırlayan öğrenciler ile evlerinde bilgisayar olmayan iki öğrenci yaptıkları çalışmalarını uygulamanın yapılacağı günden iki gün önce hazırlayarak araştırmacıya ulaştırmışlardır. Araştırmacı her öğrenci için oluşturduğu klasöre ilgili ürünleri yüklemiştir.

Eylem planının ikinci aşaması zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının bu aşamasında öğrencilerle uygulama sürecine yönelik kısa bir hatırlatma yapılmış ve oturumlarının sadece 30 dakika süreceğini bu nedenle uygulama dışında başka bir şeyle ilgilenmemeleri gerektiği, aksi takdirde uygulamanın otomatik olarak kapanacağı ve sürelerin yetmeyeceği belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı, öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital hikayeleri ekranda paylaşmış ve oluşturulan dijital hikayeler sırasıyla izlenmiştir.

Eylem planının üçüncü aşamasında ise görüşmeler öğrenciler ile zoom üzerinden yapılmıştır. İkinci oturumda öğrencilere toplam otuz dakikaları olduğu ve her birine yaklaşık iki dakikalık bir süre düştüğü, bu nedenle de bir arkadaşları konuşurken sessiz durmaları hatırlatılmıştır. Bu aşamada öğrencilere ilgili değere yönelik olarak hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere şu sorular yönlendirilmiştir:

- 1) İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Kültürel Mirasa Duyarlılık’ ne demektir? Açıklar mısın?
- 2) İzlediğiniz dijital hikayelere göre kültürel mirasa duyarlı olan insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?
- 3) İzlediğiniz dijital hikayelere göre kültürel mirasa duyarlılık neden bu kadar önemlidir? Açıklar mısın?

Araştırmanın bu aşaması toplam 30 dakikada tüm öğrencilerin görüşlerinin alınması ile tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan, öğretmen günlüğü, öğrenci günlükleri ve ahlaki ikilem formları için Google formlar üzerinden her biri için üç ayrı form hazırlanmış ve hazırlanan her link whatsapp grubu üzerinden öğrencilerle paylaşılmış ve günlüklerini buradan telefon, tablet ve bilgisayar kullanarak yazacakları söylenmiştir. Sınıf öğretmeni ise bu aşamda diğer eylem planlarının aksine günlüğünü Google form üzerinde doldurmak istemiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere günlüklerini ve ahlaki ikilem formlarını uygulamanın yapıldığı aynı gün doldurmaları istenmiştir. Aynı gün formlara giriş yapan öğrenciler olsa da tüm veriler sınıf öğretmeni de dahil uygulamadan bir gün sonra elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması tüm aşamalarının gerçekleştirilmesi zoom esnasında kayıt altında alınmıştır. Tutulan kayıtlar, araştırmacı tarafından tekrar izlenerek eylem planına ait bulgular ve değerlendirme aşamasında kullanılmıştır.

3.9.1. Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular

3.9.1.1. Araştırmacı Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık uygulaması sonucunda araştırmacı günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80. Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulaması Araştırmacı Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrencilerin iç dünyasını yansıtma	Heyecan kaybı
Derse karşı ilgi	
Sınıf yönetimine olumlu katkı	
Olumlu sınıf iklimi	

Araştırmacının üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulama sürecinde tuttuğu günlük incelendiğinde, dijital hikayelerin öğrencilerin iç dünyasını yansıtmada ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada etkili olduğu ayrıca dijital hikayelerin öğrencilerin ilgisini çektiğinden dolayı öğrencilerin dersi sekteye uğratacak olumsuz davranışlar sergilemediği bu nedenle de sınıf yönetiminde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Süreç içerisinde dijital hikaye kullanımına yönelik bir olumsuzluk olarak ise sürecin uzunluğundan dolayı öğrencilerin derse karşı olan heyecanlarında bir düşüş yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı, üçüncü eylem planının kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Öğrenciler, kültürel miras konusu olarak genelde kendi yakın çevrelerinden örneklerle ve aile gezilerinde gördükleri tarihi eserlere dijital hikayelerinde yer vermişler. Öğrencilerin özellikle, cami ve çeşme gibi unsurları ön plana çıkarttığı göze batmakta. Bu öğrencilerin kendi sahip olduğu dini ve kültürel değerlerin dijital hikayelere yansıdığını göstermekte. Öğrenciler, son uygulamalara gelmelerinin vermiş olduğu etkiden dolayı ilk uygulamalardaki kadar heyecanlı olmasalarda derse olan ilgileri devam etmekte. Bu konuda farklı bir yöntem ve etkinlikle de dijital hikaye sürecine öğrencilerin ilgisini artırmak için eklenebilirdi fakat zaman göz önünde bulundurulduğunda sıkıntı yaşanabileceği için bu tür bir etkinlik girişiminde bulunulmadı. Öğrencilerin dijital hikayeleri izlerken sessiz olması sınıf düzenin sağlanmasında oldukça etkili oldu. Ayrıca öğrencilerin kendileri ile yapılan görüşmelerde ve günlüklerinde izledikleri dijital hikayelerden de örnekler kullanması dijital hikayelerin sınıf içinde akran öğrenmesini teşvik etmekte ve öğrencilerin birbirlerine dijital hikayeler üzerinden düzeyli atışmaları ise dijital hikayelerin sınıf içerisinde olumlu bir iklim oluşturmada fayadalı olmaktadır.’

3.9.1.2. Öğretmen Günlüğüne Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğretmen günlüğünde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81. Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulaması Öğretmen Günlüğünde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Öğrenci katılımı	Belirtilmemiş
Öğrencilere kendini ifade etme fırsatı tanınması	
Öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlaması	

Sınıf öğretmeninin üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulama sürecinde tuttuğu günlük incelendiğinde, sürecin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediği, dijital hikayelerin öğrenciler tarafından hazırlanmasının öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı tanıdığı ve bu sürecin öğrencilerde sorumluluk bilincini de geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen üçüncü eylem planı sürecinde tutmuş olduğu günlüğünde sürece yönelik olumsuz bir görüş belirtmemiştir.

Sınıf öğretmeni, üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonrasında günlüğünde şunları kaydetmiştir:

‘Öğrenciler sürece oldukça verimli bir şekilde katıldılar. Süreç boyunca uygulamanın yapıldığı dersi kaçıran ya da kendine verilen görevi yapmayan bir öğrenci olmadı. Süreç öğrencilerin kendilerini ifade etmesine fırsat vermesinin yanı sıra öğrencilerde sorumluluk bilincinin artmasında faydalı oldu.’

3.9.1.3. Öğrenci Günlüklerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrenci günlüklerinde belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82. Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulaması Öğrenci Günlüklerinde İfade Edilen Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Farklı dünyaları görme fırsatı (Ö1, Ö12, Ö13)	Belirtilmemiş
Merak uyandırma (Ö4, Ö6)	
Farkındalık (Ö2, Ö10, Ö14, Ö15)	
Resimlerin ilgi çekici olması (Ö5, Ö8)	
Dersin eğlenceli geçmesi (Ö3, Ö7)	
Akran öğrenmesi (Ö9, Ö11)	

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin beşinci eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulama sürecinde tuttuğu günlükler incelendiğinde, onuncu eylem planında oluşturulan dijital hikayelerin öğrencilere kendi görmedikleri farklı dünyaları görmede fırsatı tanıdığı ve öğrencilerde izledikleri dijital hikayelerin merak uyandırdığı ve konuya ilişkin farkındalık yarattığı, dijital hikayelerde kullanılan görsellerin ilgi çekici olması ve dijital hikayelerin dersi eğlenceli bir hale getirdiği ve akran öğrenmesinde etkili olduğu görüşleri tespit edilmiştir.

Üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonucu elde edilen öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Olumlu yönler: Arkadaşım yaz tatilinde annesi ve babasıyla Bursa Ulu Camii ziyaret etmiş. Caminin içindeki çeşme çok değişik geldi bana. Daha önce caminin içinde çeşme olduğunu bilmiyordum (Farklı dünyaları görme)

Ö10: Olumlu Yönler: Cami, çeşme ve müzelerin bizim kültürel mirasımız olduğu ve onları korumamızın önemini anladım. (Farkındalık).

Ö7: Olumlu Yönler: Dersimizde videolar izlemek çok güzel. Hem yeni şeyler öğreniyoruz hem de güzel vakit geçiriyoruz (Dersin eğlenceli geçmesi)

3.9.1.4. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre sizce ‘Kültürel Mirasa Duyarlılık’ ne demektir? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 83.’ te verilmiştir.

Tablo 83. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz Dijital Hikayelere Göre Sizce ‘Kültürel Mirasa Duyarlılık’ Ne Demektir? Açıklar mısın’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Tarihi eserlerimizi korumaktır	6	40,00
Kültüre duyarlılıktır	2	13,33
Geçmiş kültürümüzdür	2	13,33
Eskilerden bize kalanlardır	2	13,33
Kültürümüzü başka nesillere aktarmaktır	1	6,66
Kaybolup gitmesini istemediğimiz kültürel öğelerdir	1	6,66
Dilimize, yemeğimize, dansımıza sahip çıkmaktır	1	6,66

Tablo 83 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %40,00’nın kültürel mirasa duyarlılık değerini tanımlamak için ‘Tarihi eserlerimizi korumaktır’ ifadesini, %13,33’ünün ‘Kültüre duyarlılıktır’, %13,33’ünün ‘Geçmiş kültürümüzdür’ ve %13,33’ünün ‘Eskilerden Bize Kalanlardır’ ifadesini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerini tanımlamak için ‘Kültürümüzü başka nesillere aktarmaktır’ (%6,66), ‘Kaybolup gitmesini istemediğimiz kültürel öğelerdir’ (%6,66), ‘Dilimize, yemeğimize, dansımıza sahip çıkmaktır’ (%6,66) ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre bağımsızlığa önem veren insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 84’ te verilmiştir.

Tablo 84. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre kültürel mirasa duyarlı olan insanlar nasıl davranmaktadır? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Kültürel mirası severler ve onları korurlar	5	33,33
Tarihi eserlere zarar vermezler	4	26,66
Kültürlerine karşı sorumludurlar	2	13,33
Kendi yörelerini severler	1	6,66
Yabancı kelime kullanmazlar	1	6,66
Kendi kültürlerine göre davranırlar	1	6,66
Dedelerinin eşyalarını korurlar	1	6,66

Tablo 84 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %33,00’ünün kültürel mirasa duyarlı insanların özelliklerini tanımlamak için ‘Kültürel mirası severler ve onları korurlar’, %26,66’sının ‘Tarihi eserlere zarar vermezler’ ve %13,33’ünün de ‘Kültürlerine karşı sorumludurlar’ ifadelerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, ‘Kendi yörelerini severler’ (%6,66), ‘Yabancı kelime kullanmazlar’ (%6,66), ‘Kendi kültürlerine göre davranırlar’ (%6,66) ve ‘Dedelerinin eşyalarını korurlar’ ifadelerini de kültürel mirasa duyarlı insanların davranışları olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri sonucunda öğrencilere sorulan ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre kültürel mirasa duyarlılık neden bu kadar önemlidir? Açıklar mısın?’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85. Üçüncü Eylem Planı ‘İzlediğiniz dijital hikayelere göre kültürel mirasa duyarlılık neden bu kadar önemlidir? Açıklar mısın?’ Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	f	%
Kültürümüzü gelecek nesillere bırakmak için	4	26,66
Tarihi öneme sahip oldukları için	4	26,66
İyi insanlar olmak için	2	13,33
Onlar bizim geçmişimiz olduğu için	1	6,66
İstediğimiz zaman tekrar görebilmek için	1	6,66
Ülkemize turistler gelsin diye	1	6,66
Bizim toplumumuzu diğer insanlara gösterdiği için	1	6,66
Bizim geçmişimiz olduğu için	1	6,66

Tablo 85 incelendiğine çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %26,66’sının kültüre mirasa duyarlılık değerinin önemini açıklamak için ‘Kültürümüzü gelecek nesillere bırakmak için’, %26,66’sının ‘Tarihi öneme sahip oldukları için’ ve %13,33’ünün ‘İyi insanlar olmak için’ ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ‘Onlar bizim geçmişimiz olduğu için’ (% 6,66), ‘İstediğimiz zaman tekrar görebilmek için’ (% 6,66), ‘Ülkemize turistler gelsin

diye' (% 6,66), 'Bizim toplumumuzu diğer insanlara gösterdiği için' (% 6,66) ve 'Bizim geçmişimiz olduğu için' (% 6,66) ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

3.9.2. Ahlaki İkilem Formlarına Dair Bulgular

Çalışmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri sonunda öğrencilere sunulan kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik ilk ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

3.9.2.1. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Birinci Ahlaki İkilem Formu

'Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen, o hafta müzeler haftası olduğu için Ali ve iki tane sınıf arkadaşına şehirlerinde bulunan müzeye gitmelerini ve gördükleri eserleri anlatan bir kompozisyon yazmalarını ister. Ali ve iki arkadaşı beraber haftasonu müzeye giderler. Ali'nin arkadaşlarından biri müzede sergilenmekte olan eserlerden birine kalem ile kendi ismini yazmıştır. Müzde bulunan görevli Ali'nin yanına gelerek arkadaşının ismini sormuştur.'

'Siz Ali'nin durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?'

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik sunulan birinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 86'da verilmiştir.

Tablo 86. Öğrencilerin Birinci Kültürel Mirasa Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Müzedeki görevliden ben özür dilerim	Arkadaşımı küçük düşürmek istemem
Ö2	Adını söylerdim	Dürüst olmam gerekli
Ö3	Adını söylerdim	Yanlış bir davranış sergilemiştir.
Ö4	Adını söylememeli ama arkadaşını sonra uyarmalı	Yanlış bir davranış ama arkadaşımı da korumam gerekli
Ö5	Adını söylemezdim	Tanımadığım kişilere kişisel bilgi verilmez
Ö6	Adını söylemezdim ama arkadaşımı sonra uyarırdım	Yanlış bir davranış yaptı
Ö7	Adını söylemezdim	En iyi arkadaşlara ihanet edilmez
Ö8	Arkadaşlarımla kaçardım	Arkadaşlarımı kaybedemem
Ö9	Adını söylemezdim	Görevli arkadaşına kötü davranabilir.
Ö10	Adını söylemezdim	Görevliye zararın parasını ödeyelim derdim
Ö11	Adını söylerdim	Yanlış bir davranış yaptı çünkü
Ö12	Adını söylerdim	En yakın arkadaşım da olsa yanlış bir davranış yaptı
Ö13	Adını söylerdim	Yanlış bir davranış yaptı ve buna kimsenin hakkı yok
Ö14	Adını söylemezdim	İlk defa böyle bir şey yapmıştır onu uyarırım sonra yapmaz
Ö15	Adını söylemezdim	Sonra kendim onu uyarırdım

Tablo 86 incelendiğinde, öğrencilerden 10 tanesinin bu durumda arkadaşının ismini söylemeyeceği, beş tanesinin ise arkadaşının ismini görevliye söyleyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda arkadaşlarının ismini söylemeyeceklerini belirten öğrencilerin davranışlarına karşı belirttikleri gerekçeler incelendiğinde öğrencilerin arkadaşlık değerini daha önemli gördüğü (Ö7, Ö8) ve arkadaşlarını korumak (Ö9) gibi gerekçeler sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arkadaşlarının ismini görevliye söyleyeceklerinin davranışlarının gerekçesi olarak dürüst olmaları gerekliliğini (Ö2) ve arkadaşlarının yanlış bir davranış yaptığı (Ö6, Ö11.) ifadelerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonunda öğrencilere sunulan kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik ikinci ahlaki ikilem formu şu şekildedir:

3.9.2.2. Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri İkinci Ahlaki İkilem Formu

‘Kemal ve arkadaşı Mustafa Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerinin verdiği bir ödevi araştırmak için şehirlerinde bulunan bir kütüphaneye gitmişler ve ödevleri ile ilgili araştırma yaparken eski zamanlardan kalma bir kitap bulmuşlar. Kitabı okurken Mustafa kitabın birkaç sayfasını yırtmıştır.’

‘Siz Kemal’in durumunda olsanız ne yapardınız? Lütfen nedenlerinizi de belirtiniz?’

Araştırmanın üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması sonucunda öğrencilere kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik sunulan ikinci ahlaki ikilem formuna yönelik öğrenci davranışları ve gerekçeleri Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87. Öğrencilerin İkinci Kültürel Mirasa Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö1	Nazikçe arkadaşımı uyarırdım	Eski ve değerli bir kitaba zarar vermemeli
Ö2	Arkadaşımı uyarır ve onu tamir etmeye çalışırdım	Onu eski haline getirmeliyiz
Ö3	Arkadaşımı uyarır ve davranışının yanlış olduğunu söylerim	Tarihi bir şeye zarar vermemeliyiz
Ö4	Arkadaşımı uyarırdım	Kütüphanedeki kitaplara zarar verilmemelidir.
Ö5	Arkadaşımı uyarırdım	Tarihi kitaplar bize mirastır
Ö6	Onu kibarca uyarırdım	Yanlış bir davranış yaptı
Ö7	Onu uyarırdım	Kötü bir kişi olduğu için
Ö8	Arkadaşımı uyarırdım	Çok yanlış bir şey yaptı

Tablo 87 (Devam). Öğrencilerin İkinci Kültürel Mirasa Duyarlılık İkilem Durumu Davranışları ve Davranış Gerekçeleri

Öğrenci	Öğrenci Davranışı	Öğrenci Davranışı Nedeni
Ö9	Ona kızardım	Tarihi bir kitaba zarar verdi
Ö10	Onu uyarırdım	Tarihi şeylere zarar vermemeli
Ö11	Ona kızardım	Yaptığı çok yanlış bir davranış
Ö12	Daha dikkatli olması konusunda uyarırdım	Yaptığı şey eserlerimize zarar vermek
Ö13	Onu uyarırdım	Tarihi eşyalara zarar vermemliyiz
Ö14	Onu uyarırdım	Önemli eşyaları korumalıyız
Ö15	Onu uyarırdım	Eski kitap değerli olabilir

Tablo 87’de görüldüğü üzere, çalışma grubunda yer almakta olan öğrencilerin tamamı yaptığı davranıştan dolayı arkadaşını uyaracağını belirtmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların gerekçeleri incelendiğinde ise ‘Tarihi bir şeye zarar vermemliyiz’ (Ö3, Ö13), ‘Kötü bir davranış yapmıştır’ (Ö6) ve ‘Önemli eşyaları korumalıyız’ (Ö14) gibi ifadeler kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.9.3. Üçüncü Eylem Planı Kültürel Mirasa Duyarlılık Değeri Uygulamasının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Araştırmanın üçüncü eylem planının kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulanması süresince, araştırmacı çoklu kaynaklardan veri toplama amacıyla veri üçleme yöntemini de göz önünde bulundurarak sürece etkin olarak dahil olan araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin yanı sıra dışarıdan bir gözlemci olarak da öğretmen günlüğüne başvurmuştur. Ayrıca bu süreçte uygulama sonunda öğrencilere yapılandırılmış sorular yönlendirilmesinin yanı sıra ahlaki ikilem durumu formları ile de veri toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ışığında üçüncü eylem planı kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulaması değerlendirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü eylem planının kültürel mirasa duyarlılık değeri uygulanması sürecinde araştırmacı günlüğünden de elde edilen verilerle de desteklendiği üzere dijital hikayelerin değer eğitimi sürecinde kullanılmasının öğrencilerin iç dünyasını yansıtmada bir fırsat oluşturduğu ve bu sayede öğrencilerin tanınmasını da sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, dijital hikayelerin kullanımı olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğundan dolayı sınıf yönetimini de olumlu yönde etkilemiştir.

Süreç içerisinde tutulan öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerde de görüldüğü üzere öğrenciler tarafından dijital hikayelerin hazırlanması öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemiştir. Dijital hikayelerin öğrenciler tarafından hazırlanması öğrencilerin sorumluluk bilincinin artmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca öğrencilerin hazırlamış oldukları dijital hikayeler öğrencilere kendini ifade etme fırsatı tanımıştır. Bu sayede araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgularla da desteklendiği üzere öğretmenlerin kendi öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı oluşmuştur.

Süreç sonunda öğrencilere yöneltilen sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik genelde kendi yakın çevrelerinden cevaplar verdikleri ve kültürel mirası tarihi eserlerle tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde ise dijital hikayelerin öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmede yardımcı olduğu ve sınıf içerisinde akran öğrenmesini destekleyerek öğrenciler arasında bir farkındalık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ahlaki ikilem formlarında elde edilen cevaplar incelendiğinde ise dikkat çeken bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir bölümü bir otoritenin olduğu ortamlarda kültürel miras değerinden çok arkadaşlık değerini ön planda tuttuğu ve arkadaşını koruma eğilimi içerisinde olduğu fakat arkadaşlarının zarar görmesi, uyarılması, ceza alması gibi bir dış etken olmadığı durumlarda ise ideal olan davranışı sergileyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak üçüncü eylem planının kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik uygulanmasının öğrencilerin belirli bir değer hakkında dijital hikaye oluşturmalarının öğrencilerin iç dünyasını tanımada, öğrencilere kendilerini ifade edebilme fırsatı vermede etkili olduğu, öğrencileri farklı dünyalar görmesini sağladığı ve öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.10. DÖRDÜNCÜ EYLEM PLANI (SERBEST ZAMAN UYGULAMASI)

Araştırmanın son eylem planı olan bu aşamada tüm uygulama bittikten sonra öğrencilerin hangi değeri ön plana çıkaracağını belirlemek için öğrencilere herhangi bir konu verilmemiştir. Bunun yerine öğrencilerden uygulama boyunca ele alınan ‘Saygı, Sorumluluk, Tasarruf, Bilimsellik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Bağımsızlık ve Kültürel Mirasa Duyarlılık’ değerlerinden seçtikleri biri hakkında süreç içerisinde hazırladıkları dijital hikayeden farklı hazırladıkları dijital hikayeden farklı olarak yeni bir dijital

hikaye hazırlamaları istenmiştir. Oluşturulan dijital hikayeler 30' dakikalık iki ders saati içerisinde EBA üzerinden izlenmiştir.

Serbest zaman uygulaması sonrasında öğrencilerin oluşturdukları dijital hikayeler sınıf ortamında izlenerek öğrencilerden yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veri toplanmıştır.

Öğrencilerin serbest zaman aktivitesi sürecinde oluşturduğu dijital hikayelerin değerlere yönelik konu dağılımı Tablo 88'de verilmiştir.

Tablo 88. Serbest Zaman Aktivitesinde Oluşturulan Dijital Hikayelerin Konu Dağılımı

Dijital Hikayede Kullanılan Değer	Öğrenci
Saygı	Hikaye Oluşturulmamış
Sorumluluk	Ö6, Ö11
Tasarruf	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10
Bilimsellik	Ö2
Doğal Çevreye Duyarlılık	Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15
Bağımsızlık	Ö14
Kültürel Mirasa Duyarlılık	Hikaye Oluşturulmamış

Öğrencilerin serbest zaman etkinliği olarak oluşturduğu dijital hikayelerinde ele aldıkları değerler incelendiğinde, öğrencilerin 'Saygı ve Kültürel Mirasa Duyarlılık' değerlerine yönelik herhangi bir dijital hikaye oluşturmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en çok dijital hikaye oluşturduğu değerın sırasıyla 'Doğal Çevreye Duyarlılık (f=6)', 'Tasarruf (f=5)', 'Sorumluluk (f=2)', 'Bilimsellik (f=1) ve Bağımsızlık (f=1)' değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere EBA üzerinden dijital hikayeler izlendikten sonra 30' bir ders daha ayarlanarak görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere her biriyle görüşmelerinin yarım saat süreceği ve bu nedenle sessiz bir şekilde sıralarını beklemeleri istenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde şu sorulardan faydalanılmıştır:

- 1) Oluşturduğun dijital hikayende neden değeri anlattın? Lütfen Açıklar mısın?
- 2) Oluşturduğun dijital hikayede değerini seçmende ne etkili oldu? Lütfen Açıklar mısın?
- 3) Sence gibi değerler senin seçtiğin değerinden daha mı önemsiz? Lütfen Açıklar mısın?

1. Öğrenci Görüşmelerine Dair Bulgular

Araştırmanın dördüncü eylem planı sonucunda öğrencilere sorulan 'Oluşturduğun dijital hikayende neden değerini anlattın? Açıklar mısın?'

sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar aşağıda doğrudan alıntılarla yoluyla verilmiştir.

Ö1: Ben harçlıklarımızı nasıl harcamalıyız onu göstermek istedim. Paramız bitince istediğimiz şeyleri alamadığımızda kendimizi üzgün hissederiz (Tasarruf Değeri)

Ö2: Öğretmenim virüsün bitmesi için bilim adamlarının aşı yapması gerekiyor. O yüzden bunu anlattım. Virüsü yenelim diye (Bilimsellik)

Ö3: Öğretmenim muslukları kapatmazsak sularımız biter. Sularımız biterse kuraklık olur ve canlılar yaşayamaz ondan bunu anlattım (Tasarruf).

Ö4: Öğretmenim dünyamızda sular çok azalıyor. Artık yağmurla az yağıyor. Ondan suyu doğru kullanalım diye tasarruflu olmayı anlattım (Tasarruf).

Ö5: Doğamızı kirletirsek kaynaklarımız kirlenir. Doğadaki hayvanlar ölür. Canlıları korumalıyız diye anlattım (Doğal Çevreye Duyarlılık)

Ö6: Sorumluluklarımızı yerine getirmezsek işlerimiz aksar, ödevlerimiz birikir. Fazla televizyon izlersek işlerimizi zamanında yapamayız. (Sorumluluk).

Ö7: Sularımız bütün canlılar için kıymetlidir. Mesela biz susuz yaşayamayız. O nedenle su tasarrufunun önemini anlatmak istedim. (Tasarruf)

Ö8: Doğal çevremiz bizim ihtiyacımız her şeyi bize veriyor. Biz doğal çevremizi korumazsak kaynaklarımız biter ve ihtiyacımız olan şeyleri bulamayız. Bu nedenle bu konuyu anlattım (Doğal Çevreye Duyarlılık).

Ö9: Doğal çevremizi kirletirsek hastalıklar çoğalır. Bu nedenle çevremizi ellerimiz temiz tutmalıyız. Sağlığımız için bu oldukça önemli (Doğal Çevreye Duyarlılık).

Ö10: Elektrik, su, yiyecek bunları dikkatli kullanmazsak israf etmiş oluruz. İsraf hem kötü bir şey hem de günah ondan ben de boş yere israf etmeyelim diye bu hikayeyi anlattım. (Tasarruf)

Ö11: Sorumluluklarımız bizim görevlerimizdir. Görevlerimizi yerine getirmezsek başka insanlar kötü etkilenebilir. Bu yüzden sorumluluk değerini anlattım (Sorumluluk).

Ö12: Çevremizi kirletirsek mesela doğaya poşet atarsak, pikniğe gittiğimizde çöplerimizi bırakırsak, ateş yakarsak doğamız kirlenir ve bir daha gezecek yerlerimiz kalmaz. Bu nedenle doğayı korumamız gerektiğini anlattım (Doğal Çevreye Duyarlılık)

Ö13: Doğal çevremizde bizden başka canlılar da yaşıyor. Doğamızı kirletirsek o canlılara da zarar vermiş oluruz. Bu nedenle doğamızın korunması önemlidir. Bundan dolayı doğamızı korumamızı anlattım (Doğal Çevreye Duyarlılık)

Ö14: Bağımsızlığımız bizim ülkemiz için çok önemlidir. Bağımsızlığımızı bize veren Atatürk'e saygı duymalıyız. Bu nedenle hikayemde Atatürk'ü anlattım (Bağımsızlık).

Ö15: Çevremize zarar verisek, etrafa çöplerimizi atarsak her yer kokar ve hastalıklar yayılır. Zaten şu an virüs var biz çevremizi temizlemezsek böyle yeni virüs olur. Bu nedenle çevremizi temiz tutmamız gerektiğini anlattım (Doğal Çevreye Duyarlılık)

Çalışma grununda yer alan öğrencilerin ‘Oluşturduğün dijital hikayede neden değerini anlattın? Açıklar mısın?’ sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok üzerinde durdukları değerin Doğal Çevreye Duyarlılık olduğu ve dijital hikayelerinde çevreye duyarlılık değerini ele almalarının nedeni olarak üzerinde durdukları noktaların ‘Doğal Kaynakların Önemi, Diğer Canlıların Korunması, Hastalıkların Ortaya Çıkması ve Çevre Kirliliği Sorunları’ üzerinde durdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından üzerinde durulan ikinci değerin Tasarruf değeri olduğu ve bu değeri ele almalarının nedenini ise ‘Harçlık, Su, Elektrik ve Yiyecek’ kavramları ile ilişkilendirerek verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üzerinde en çok durulan bir değer olan Sorumluluk değerinin dijital hikayelerde değinilmesine yönelik nedenler olarak ise ‘başkalarının olumsuz etkilenmesi ve işlerinin zamanında bitirilemeyeceği’ nedenlerini sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden sadece bir öğrencinin bağımsızlık ve bir öğrencinin de bilimsellik değeri üzerinde durduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsızlık değerine yönelik dijital hikaye hazırlayan öğrencinin bağımsızlık değerini ele almasının nedeni olarak da ‘Bağımsızlığın ülkemiz için önemini’ gösterdiğini ve bağımsızlık değerini Atatürk ile ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsellik değerini ele alan öğrencinin ise bilimsellik değerini ele alma nedeni olarak ‘Virüs’ ü gösterdiği ve bunun bilimadamları ile ilişkilendirerek aşığı dikkat çektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü eylem planı sonucunda öğrencilere sorulan ‘Oluşturduğün dijital hikayede değerini seçmende ne etkili oldu? İzlediğiniz dijital hikayeler mi, aileniz mi, okulda işlediğiniz bir konu mu ya da sizi etkileyen başka

bir olay/kişi mi? Lütfen Örnek vererek açıkla mısın?’ (İlgili soruya öğrencilerin ‘..... değerinin önemi etkili olmuştur’ olarak cevap vermeleri nedeniyle soru kökünde onları etkileyen bir olayı örnek vermeleri istenmiştir) sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar aşağıda doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Ö1: Annem ve babam bana hep paramı biriktirmemi gereksiz şeyler almamı söyler. Bu konuyu seçerken onların dedikleri aklıma geldi (Aile Etkisi)

Ö2: Korona virüsten dolayı birçok insan ölüyor. Bizim aşı bulmamız gerekiyor. Bunun içinde bilimadamlarının çalışması gerekiyor. (Güncel Olaylar)

Ö3: Dünyada su kıtlığı yaşanmasından dolayı bunu seçtim (Güncel Olaylar).

Ö4: Dünyada suların azalması beni etkilediği için buna karar verdim (Güncel Olaylar).

Ö5: Doğadaki diğer canlıların önemini vurgulamak için bu hikayeyi yaptım (İşsel Farkındalık)

Ö6: Öğretmenim ve annem beni ödevlerim konusunda uyardığı için bunu yaptım (Yetişkin Etkisi).

Ö7: Dünyadaki su kaynaklarının azalması beni etkilediği için yaptım. (Güncel Olaylar)

Ö8: İnsanların doğal yiyecekleri, temiz suyu bulamaması beni üzüyor bundan dolayı doğayı anlattım (Güncel Olaylar).

Ö9: Şu an dünyada korona herkesi hasta ediyor etrafımızı temiz tutmazsak daha çok hastalıklar çıkar ondan bunu yazdım (Güncel Olaylar).

Ö10: İnsanlar her gün çöpe bir sürü ekmek ve yiyecek atıyor ama birçok insan da aç kalıyor bu beni çok üzdüğü için bu konuyu seçtim. (İşsel Farkındalık)

Ö11: Mesela ben evde sorumluluklarımı yapmadığımda annem daha çok yoruluyor bu da beni üzüyor bundan dolayı herkes kendi sorumluluğunu yerine getirsin diye bu konuyu seçtim (İşsel Farkındalık)

Ö13: Ailemle bir yere pikniğe veya gezmeye gittiğimizde çevrede gördüğüm çöpler beni üzüyor. İnsanlar çöplerini doğaya atmaktan çekinmiyor. Bu beni çok etkiliyor (İşsel Farkındalık)

Ö14: Ülkemi ve Atarük’ü sevdiğim için bu konuyu seçtim (İşsel Farkındalık).

Ö15: *Şu an virüsten dolayı normal hayatımızı yaşayamıyoruz bu da herkes gibi beni de etkilediği için (Güncel Olaylar)*

Çalışma grununda yer alan öğrencilerin ‘*Oluşturduğun dijital hikayede değerini seçmende ne etkili oldu? İzlediğiniz dijital hikayeler mi, aileniz mi, okulda işlediğiniz bir konu mu ya da sizi etkileyen başka bir olay/kişi mi? Lütfen Örnek vererek açıkklar mısın?*’ sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin dijital hikaye hazırlamak için değer seçimi üzerinde ‘Güncel Olayların, İçsel Farkındalıklarının, Aile veya bir başka Yetişkin Etkisinin ve Sosyal Farkındalıklarının’ etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü eylem planı sonucunda öğrencilere sorulan ‘*Sence gibi değerler senin seçtiğin değerinden daha mı önemsiz? Lütfen Açıklar mısın?*’ sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar aşağıda doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Ö1: *Hayır, bence tüm değerler önemli sadece ben tasarrufu anlatmak istedim*

Ö2: *Bence hepsi önemli fakat şu an ülkemizde yaşanan olaylardan dolayı bunu anlatmayı tercih ettim.*

Ö3: *Hayır fark olduğunu düşünmüyorum hepsi bence de önemli.*

Ö4: *Bence de bir fark bulunmuyor.*

Ö5: *Hayır tüm değerler önemli sadece bunu yapmak istedim.*

Ö6: *Bence değerler arasında bir fark yok.*

Ö7: *Hayır daha önemli olduğuna inanmıyorum*

Ö8: *Bence hepsi önemli farkları yok.*

Ö9: *Tüm değerler önemli ben sadece çevreye dikkat çekmek istedim. Bir başka nedeni yoktu.*

Ö10: *Bence her değer önemli beb sadece bu konuyu seçtim.*

Ö11: *Bence hepsi önemli değerler bir farkları yok benim için.*

Ö12: *Hepsi çok önemli konular bence farkları yok*

Ö13: *Önemsiz olanı yok bence*

Ö14: *Hepsi çok önemli ben sadece sevdiğim bir konuyu anlatmak istedim.*

Ö15: Değerlerin hepsi çok önemli hepsinin olması gerekmekte

Çalışma grununda yer alan öğrencilerin ‘Sence gibi değerler senin seçtiğin değerinden daha mı önemsiz? Lütfen Açıklar mısın?’ sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin tüm değerleri önemli gördüğü ve aralarında bir ayırım yapmadıkları seçtikleri konuya sadece kendi isteklerine göre karar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.10.1. Dördüncü Eylem Planının Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi

İlgili değerlere yönelik hazırlanan eylem planlarının tamamlanmasını takiben öğrencilerin süreç sonunda hangi değeri ön plana çıkartacaklarını ve bunun nedenlerini incelemek için yürütülen dördüncü eylem planı sürecinde öğrencilerin ürettiği dijital hikayelerin incelnemesi sonucunda öğrencilerin en çok üzerinde durduğu değerlerin, Doğal Çevreye Duyarlılık ve Tasarruf değeri olduğu bu değerleri ise Sorumluluk, Bilimsellik ve Bağımsızlık değerleri tarafından takip edildiği fakat Saygı ve Kültürel Mirasa Duyarlılık değerlerine yönelik herhangi bir dijital hikaye hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, öğrencilerin en çok çevrelerinde olan olaylardan etkilendiği, sürecind yürütüldüğü süre içerisinde salgın nedeniyle doğal çevreden uzak kalmaları nedeniyle doğaya karşı bir özlem duydukları ve farkındalık geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca gerek okullarda gerekse öğrencilerin yaşadığı semtte yerleştirilen geri dönüşüm kutularının öğrencileri tasarruf etmeye teşvik ettiği ve bu tür uygulamaların öğrencilerin gözleri önünde gerçekleştiği için ister istemez bir farkındalık da yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen veriler öğrencilerin değerlere yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin en başında ‘Güncel Olaylar’ geldiğini ortaya çıkartmıştır. Bunu ise ‘İçsel Farkındalık’, ‘Aile Etkisi’, ‘Yetişkin Etkisi’, ‘Sosyal Farkındalık’ın takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, değerlerin sosyal bir yapıya sahip olduğunu ve değer gelişiminin içerisinde bulunan toplumun güncel yaşadığı olaylarla ilgisi de olduğu şekilde yorumlanabilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin değerlere yönelik bir önceliklerinin olmadığını, tüm değerlerin önemli bulunduğu belirtilmiş olsa da öğrencilerin genelde üzerinde durdu değerlerin tüm toplumu ilgilendiren güncel olaylarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.11. EYLEM PLANLARI UYGULANMASI SONUCU SÜRECE YÖNELİK ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin değer ve dijital okuyazarlık düzeylerini geliştirmeye yönelik uygulanan eylem planlarında, araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden; görüşme sorularından ve ikilem durumlarından elde edilen bulgular ışığında bütünleştirilerek sunulmuştur.

3.11.1. Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlüklerinden Elde edilen Bulgular

Eylem planlarının uygulanması sürecinde araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular ışığında oluşturulan ortak tema ve kategoriler Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89. Sürece Yönelik Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğrenci	Derse Katılım	Öğrenci ilgisini artırma	14
		Derse katılımda artış	7
		Derse hazırlıklı gelme	3
		Merak uyandırma	1
	Duyuşsal Kazanımlar	Öğrencilerin olumlu tutumları	3
		Öğrenci motivasyonu	2
		Duygu Aktarma	2
		Öğrenci özgüven artırma	1
		Başarı hissi	1
	Değer Öğrenimi	Değer öğrenmeye olumlu katkı	8
		Çoklu bakış açıları geliştirme	5
		Akran Öğrenme	5
		Farkındalık artışı	3
	Beceri Öğrenimi	Araştırma becerisi kazanma	5
		Dijital becerileri geliştirme	5
	Genel Görüşler	Hatırlamaya yardım	3
		işbirliği yapma	2
		Toplu öğrenme	1
Uygulama Süreci	Sınıf Ortamı ve Yönetimi	Derslerin Eğlenceli geçmesi	7
		Olumlu Sınıf ortamı	4
		İfade özgürlüğü	3
		Disiplin	2
		Veli Desteği	2
		Sınıf yönetimine katkı	1

Tablo 89 (Devam). Sürece Yönelik Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	f
	Uygulanabilirlik	Öğrenci hazırbulunuşluğu	4
		Ürünlerdeki kalite artışı	3
		Sanal ortama uyumu	3
		Gerçek hayata görelik	3
		Süreç Kolaylığı	1
		Teknoloji uyumu	1
		Kolay hazırlanabilmesi	1
		Farklı alanlarda kullanılma isteği	1
		Zaman kazandırma	1
Öğretmen	Öğrenci Tutumu	Araştırmacıya karşı olumlu görüşler	1
	Uygulamaya Karşı Genel Görüş	Öğrenciyi yakından tanıma fırsatı	4
		Öğretmenlerin olumlu tutumu	2
Olumsuz Durumlar	Teknoloji Kaynaklı Durumlar	Teknik ekipman eksikliği	2
		İnternet kopuklukları	2
		Okuldaki internet kısıtlaması	1
	Öğrenci Kaynaklı Durumlar	Ses kayıtlarındaki gürültü	2
		Bilgisayara uyum süreci	2
		Sınıf düzenini bozma	1
		Diğer şubelerin dışlanmış hissetmesi	1
		Moral bozukluğu	1
		Sanal ortam etkileşim sorunu	1
		Sanal ortam etkileşim sorunu	1
	Süreç Kaynaklı Durumlar	Zaman yetersizliği	1
		Video hazırlama süreci karmaşıklığı	1
	Öğretmen Kaynaklı Durumlar	Öğretmenin önyargılı davranması	1

Araştırma sürecinde uygulanan eylem planlarında araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular süreç içerisinde dijital hikayelerin öğrenciler tarafından geliştirilmesinin en çok ‘Öğrencilerin İlgisini Artırdığı ($f=14$)’, ‘Değer Öğrenmeye Olumlu Katkı Sağladığı ($f=8$)’, ‘Derslerin Eğlenceli Geçmesi ($f=7$)’, ‘Derse Katılımda Artış ($f=7$)’, ‘Öğrencilerin Araştırma Becerisi Kazanması ($f=5$)’ ve ‘Değerlere Yönelik Çoklu Bakış Açıları Sağlama ($f=5$)’ gibi olumlu yanlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, elde edilen bulgular ‘Zaman Yetersizliği ($f=5$)’, ‘Ses Kayıtlarındaki Gürültü ($f=2$)’ ve ‘Bilgisayara Uyum Süreci ($f=2$)’ gibi olumsuzluklarında süreç içerisinde karşılaşılan sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.11.2. Öğrenci Görüşmelerinden Elde edilen Bulgular

Eylem planlarının uygulanması sürecinde ilgili değerlere yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular 90’da verilmiştir.

Tablo 90. İlgili Değerlere Yönelik Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

DEĞER	Değeri Açıklama		Değere Yönelik Davranış Göstergesi		Değerin Önemi Açıklama	
	Doğru Bağlamda	Yanlış Bağlamda	Doğru Bağlamda	Yanlış Bağlamda	Doğru Bağlamda	Yanlış Bağlamda
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Saygı	15	0	15	0	14	1
Sorumluluk	15	0	15	0	14	1
Tasarruf	15	0	15	0	15	0
Bilimsellik	15	0	15	0	15	0
Doğal Çevreye Duyarlılık	15	0	15	0	15	0
Bağımsızlık	15	0	15	0	15	0
Kültürel Mirasa Duyarlılık	15	0	15	0	15	0
Toplam	105	0	105	0	103	2

Tablo 90 incelendiğinde, öğrencilerin değerleri açıklarken kendi bağlamı içerisinde açıkladığı ve ilgili değere yönelik vermiş oldukları davranış göstergesi örneklerinin de ilgili değer bağlamında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ilgili değerlerin önemine yönelik vermiş oldukları davranışlar incelendiğinde ise öğrencilerin sadece ‘Saygı’ ve ‘Sorumluluk’ değerlerinin önemine karşı vermiş oldukları açıklamalarda değerlerin bağlamı dışında birer örnek verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.11.3. İkilem Durumlarından Elde edilen Bulgular

Eylem planlarının uygulanması sürecinde ilgili değerlere yönelik ahlaki ikilem durumlarından elde edilen bulgular 91 ve 92’de verilmiştir.

Tablo 91. İlgili Değerlere Yönelik Ahlaki İkilem Durumlarından Elde Edilen Bulgular

DEĞER	Ahlaki İkilem Durumu I			
	Öğrenci Davranışı		Öğrenci Davranış Nedeni	
	İdeal Değer	Karşıt Değer	İçsel Nedenler	Dışsal Nedenler
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Saygı	15	0	9	6
Sorumluluk	15	0	9	6
Tasarruf	14	1	13	2
Bilimsellik	14	1	13	2
Doğal Çevreye Duyarlılık	15	0	10	5
Bağımsızlık	15	0	15	0
Kültürel Mirasa Duyarlılık	6	9	14	1
Toplam	94	11	83	22

Tablo 92. İlgili Değerlere Yönelik Ahlaki İkilem Durumlarından Elde Edilen Bulgular

DEĞER	Ahlaki İkilem Durumu II			
	Öğrenci Davranışı		Öğrenci Davranış Nedeni	
	İdeal Değer	Karşıt Değer	İçsel Nedenler	Dışsal Nedenler
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Saygı	14	1	15	0
Sorumluluk	15	0	9	6
Tasarruf	15	0	15	0
Bilimsellik	11	4	13	2
Doğal Çevreye Duyarlılık	14	1	15	0
Bağımsızlık	15	0	15	0
Kültürel Mirasa Duyarlılık	15	0	15	0
Toplam	99	6	97	8

Tablo 91 ve Tablo 92’de görüldüğü üzere öğrencilerin ahlaki ikilem durumlarında kendi davranışları olarak vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun değere yönelik ideal davranışı gösterdiği sonucuna ulaşırken ($f=193$), çok az bir sayıda karşıt değere yönelik davranışların verildiği ($f=17$) sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların nedeni incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğunun davranışlarının gerekçesi olarak içsel nedenleri belirttiği ($f=180$), buna karşın az sayıda öğrencinin de davranışlarının gerekçesi olarak dışsal nedenleri ($f=30$) belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eylem Planlarının Araştırmacı, Öğretmen, Öğrenci Günlükleri, Öğrenci Görüşmeleri ve Ahlaki İkilem Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Araştırma boyunca uygulanan eylem planları sonucunda araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulguların ortak dikkat çektiği konu olarak öğrencilerin değer ve beceri gelişiminde dijital hikaye uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, dijital hikaye hazırlama sürecinde kullanılan görsel ve işitsel materyallerin oluşturma sürecinin öğrencilerin ilgi alanına girdiği, ayrıca bu sürecin bilgisayar ortamında gerçekleştirilmesinin de öğrencilerin ilgilerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin günlük hayatlarında da sosyal paylaşım sitelerindeki videolara olan merakları ve çoğunun çeşitli platformlarda halihazırda videolar hazırlaması ve paylaşması da dijital hikaye oluşturma süreci ile yakından ilişkili olduğu için sürecin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulguların ortak bir diğer noktası ise dijital hikaye uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine karşı yapmış olduğu olumlu katkıdır. Süreç içerisinde gerek günlüklerden elde edilen bulgular gerekse öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular dijital hikayelerin öğrencilerin değer gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkartmıştır. Öğrencilerin ilgili değeri doğru bağlamda açıklayabildiği ve ilgili değere yönelik davranış göstergelerine yönelik örnekleri de değer bağlamında örneklendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin değerleri hem arkadaşlarının hazırlamış oldukları dijital hikayelerden izlemelerinin hem de kendi dijital hikayelerini hazırlamaları sürecinde ilgili değere yönelik yapmış oldukları araştırmaların öğrencilerin görüşme sorularında değerlere yönelik vermiş oldukları cevaplarda etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sayede öğrenciler ilgili değerleri farklı bağlamlarda görme fırsatı kazanmış ve farklı bağlamlarda da davranış örnekleri verebilmiştir. Dijital hikayelerin görsel, ses gibi çeşitli materyalleri barındırması ve bu materyallerin öğrencilerin çoklu duyusuna hitap etmesi öğrencilerin değer gelişimi üzerinde etkili olmasının nedeni olarak yorumlanabilir. Ayrıca, uygulama boyunca elde edilen bulguların dikkat çektiği bir diğer nokta ise dijital hikayelerin akran öğrenmesini teşvik ettiğidir. Öğrencilerin bir değeri, diğer arkadaşlarının oluşturduğu hikayelerden farklı bakış açıları ile izlemesi de öğrencilerin değerlere yönelik çoklu bakış açıları geliştirmesini ve değerlere yönelik farkındalıklarının artmasını sağlayarak değer gelişimine katkıda bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikayelerin öğrencilerin konuyu hatırlamalarında etkili bir unsur olmasıdır. Bu özelliğin de dijital hikayelerin hem görsel hem de işitsel materyaller ile ilgili konuları öğrencilere sunmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca süreç içerisinde dijital hikayelerin öğrenciler tarafından oluşturulması öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılımını gerektirdiği için öğrencilerin öğrenme sürecinde merkezde olmasını sağlamıştır. Öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırmasına izin vererek öğrenmelerinin anlamlı olmasını sağlamıştır bu da öğrencilerin ilgili değerlere yönelik özellikleri daha rahat hatırlamalarına katkı sağlamıştır. Bu bulgu öğrencilerin ahlaki ikilem durumlarına yönelik vermiş oldukları cevaplarla da desteklenmektedir. Öğrenciler süreç boyunca veri toplama aracı olarak kullanılan ahlaki ikilem durumlarında çoğunlukla değere yönelik ideal davranışı sergileyeceklerini belirtmişler ve bu davranışlarının nedeni olarak içsel nedenleri gerekçe olarak sunmuşlardır. Öğrencilerin ideal davranışı

sergilemedikleri durumlar incelendiğinde ise yakın bir arkadaşını koruma gereksinimi duyduklarında ilgili değer dışı davranışlar sergileyebilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Uygulama süreci boyunca elde edilen veriler ayrıca, dijital hikayelerin öğrencilerin ilgili derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağladığını göstermektedir. Öğrenci davranışlarını doğrudan etkileyen öğrenci tutumlarının olumlu yönde gelişmesi ise öğrencilerin dersi daha çok önemseyerek derse yönelik ilgili hazırlıkları tamamlayarak katılmalarını sağlamıştır. Bu da doğal olarak uygulama sürecinde daha disiplinli bir sınıf ortamı oluşturarak sınıf yönetimi boyutuna da önemli katkılarda bulunmuştur.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise dijital hikayelerin öğrencilerin motivasyonu üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğudur. Öğrencilerin süreç içerisinde kendi hazırladıkları dijital hikayeleri sınıf ortamında paylaşımları ve ortaya koydukları ürünler hakkında gerek arkadaşlarından gerekse araştırmacı ve öğretmenlerinden aldıkları olumlu dönütlerin öğrenci motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bunun bir sonucu olarak da öğrencilerin yaşamış olduğu başarı hissi öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırarak özgüven gelişimlerine de katkı da bulunmuştur. Öğrencilerin, özgüvenlerinde meydana gelen artış ve yaşamış oldukları başarı hissi de derse katılımlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencilerde merak duygusu oluşturduğudur. Öğrencilerin hem ders işleyişlerine yeni bir anlayış getirmesi, hem de sürecin dijital ortamda hazırlanacak olması öğrencilerin sürece yönelik meraklarını da artırmıştır. Bu da doğrudan öğrencilerin derse olan ilgisine olumlu katkı sağlamıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde öğrencilerin kendi ilgi alanlarına giren hikaye oluşturma, resim çizme ve bunları dijital ortamda birleştirerek sınıf ortamında paylaşması ve kendi dijital hikayelerinin paylaşılma sırasını beklemesi ve diğer arkadaşlarının kendi dijital hikayelerine nasıl tepki vereceği de öğrenciler arasında süreç içerisinde merak duygusunu üst seviyelerde tutmuştur.

Eylem planlarının uygulanması sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise dijital hikaye geliştirme sürecinin uygulandığı dersin eğlenceli bulunması olmuştur. Bu sonuç öğrencilerin süreç içerisinde aktif katılım göstermesi, ortaya bir ürün koyması ve süreç sonucunda başarı hissini tatması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencilerin ilgi alanına giren teknoloji kullanımı, video oluşturma gibi çeşitli

etkinliklerin de öğrenciler tarafından gerçekleştiriliyor olması süreci öğrenci için eğlenceli bir hale getirmiştir.

Süreç içerisinde elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin dijital hikaye oluşturma sürecinde aktif rol üstlenmelerinin öğrencilerin araştırma becerilerini artırdığını göstermiştir. Öğrenciler, kendilerine verilen ilgili değerlere yönelik kendi dijital hikayelerini oluşturulmadan önce değerlere ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirilmiştir. Bu süreç içerisinde, öğrenciler gerek ilgili değerın davranış göstergelerini gerekse hikayelerinde kullanabilecekleri temalara karar verirken çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak dijital hikayelerine bunları yansıtmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikaye hazırlama sürecinin öğrencilerin dijital becerilerine de katkı sağladığıdır. Bu sonuç, ilerleyen uygulamalarda öğrencilerin ürünlerine de yansımış ve öğrencilerin hazırlamış olduğu dijital hikayelerdeki görseller arası geçiş ve görsel-ses uyumu artmıştır. Bunun nedeni olarak öğrencilerin dijital hikayeleri bilgisayar üzerinde kendilerinin hazırlaması ve süreç boyunca bilgisayar kullanma becerilerinin artması olarak yorumlanabilir. Ayrıca, uygulama sürecinde yaşanan sorunlardan dolayı uygulamanın sanal ortama taşınması ve öğrencilerin diğer derslerini de sanal ortamda işliyor olması bu sonucun ortaya çıkmasını desteklemiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise süreç içerisinde dijital hikayelerin öğrenciler tarafından hazırlanmasının öğrencilere ilgili değeri kendi bakış açılarından ele alma fırsatı verdiği ve bu sayede de öğrencilerin kendi duygularını aktarabilmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu sayede kendi deneyimledikleri olayları sınıf ortamına getirebilmiş ve kendi dünyalarını hem diğer arkadaşlarına hem de öğretmenlerine aktarabilmişlerdir. Bu aynı zamanda öğretmenin de kendi öğrencilerini daha yakından tanımasına olanak sağladığı gibi sınıf içerisinde de olumlu bir ortam oluşturularak öğrenciler arasındaki ilişkileri de güçlendirdiği yönünde yorumlanabilir.

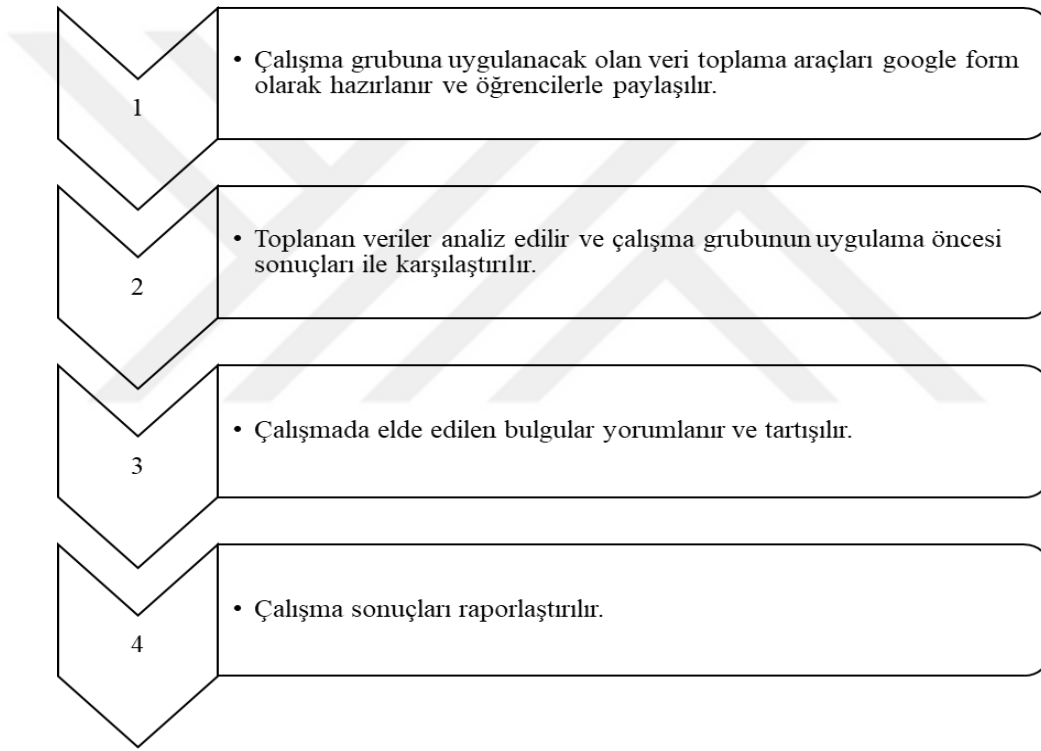
4. UYGULAMA SONRASI BULGULAR

4.1. UYGULAMA SONRASI DÜZEY BELİRLEME

Araştırmanın son aşaması araştırmanın birlikte yürütüldüğü çalışma grubunun değerlere yönelik bilişsel yapılarını ve dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerini uygulama sonrası belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Çalışma grubundan veriler sanal

ortamda Google form aracılığıyla toplanmıştır. uygulama sonrası düzey belirlemeye ilişkin uygulama aşamaları aşağıda verilmiştir.

Araştırma sürecinde uygulanan toplam 4 (1. Eylem Planı (Pilot Uygulama) Hariç) eylem planı öğrencilerin dijital hikaye geliştirme sürecini öğrenmesi, bu süreci belirli değerlere yönelik dijital hikayeler oluşturmada kullanması ve bu sürecin öğrencilerin dijital beceri ve değer gelişimine katkısı için yürütülmüştür. Araştırmanın son aşamasında ise çalışma grubunda yer alan öğrencilerden son-test olarak sırasıyla ‘Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlilik Ölçeği’ ve ‘Kelime İlişkilendirme Testi’ ile veri toplanmış ve ilk olarak öğrencilerin uygulama sonrası düzeyleri belirlenmiş ve son-test ve ön-test sonuçları kıyaslanmıştır.



4.1.1. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Dijital Okuryazarlık Özyeterlilik Düzeylerine Sonuçlarına Dair Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan ‘Dijital hikaye kullanımı uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama sonrası dijital okuryazarlık özyeterlilikleri ne düzeydedir?’ ‘e ait bulgular Tablo 93’te verilmiştir.

Tablo 93. Çalışma Grubu Uygulama Sonrası Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Düzeyleri Uygulama Sonrası Düzey Belirleme Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
Dijital ortamlarda işbirliği	15	4,51	.431
Dijital ortamlarda duygu yönetimi	15	4,52	.327
Dijital ortamlarda bilgi yönetimi	15	4,41	.694
Dijital ortamlarda farkındalık	15	4,43	.570
Ölçek Toplam	15	4,47	.419

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterlik uygulama sonrası düzey belirleme sonuçları incelendiğinde ölçek genelinde ($\bar{x}=4,47$), ölçeğin birinci alt boyutunda ($\bar{x}=4,51$), ölçeğin ikinci alt boyutunda ($\bar{x}=4,52$), ölçeğin üçüncü alt boyutunda ($\bar{x}=4,41$) ve ölçeğin dördüncü alt boyutunda ($\bar{x}=4,47$) elde etmiş oldukları ortalamaların ‘Bana Tamamen Uyuyor’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Düzeylerine ait Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Sonuçlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Araştırmanın onuncu alt problemi olan ‘Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterlik düzeyleri uygulama öncesi sonuçları ile uygulama sonrası sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’a ait bulgular Tablo 94’te verilmiştir.

Tablo 94. Çalışma Grubu Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Sonuçlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Ölçek ve Alt Boyutları	Sontest Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Dijital Ortamlarda İşbirliği	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.410*	.001
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	0				
Dijital Ortamlarda Duygu Yönetimi	Negatif Sıra	2	5.75	11.50	2.580*	.010
	Pozitif Sıra	12	7.79	93.50		
	Eşit	1				
Dijital Ortamlarda Bilgi Yönetimi	Negatif Sıra	3	6.67	20.00	2.277*	.023
	Pozitif Sıra	12	8.33	100.00		
	Eşit	0				
Dijital Ortamlarda Farkındalık	Negatif Sıra	3	4.50	13.50	2.251*	.024
	Pozitif Sıra	10	7.75	77.50		
	Eşit	2				
Toplam	Negatif Sıra	2	2.25	4.50	3.153	.002
	Pozitif Sıra	13	8.88	115.50	.002	
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Çalışma grubuna ait dijital okuryazarlık uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde ($z=3.153$, $p<.05$), ölçeğin birinci alt boyutunda ($z=3.410$, $p<.05$), ölçeğin ikinci alt boyutunda ($z=2.580$, $p<.05$), ölçeğin üçüncü alt boyutunda ($z=2.277$, $p<.05$) ve ölçeğin dördüncü alt boyutunda ($z=2.251$, $p<.05$) uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın uygulaması sonrası lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Değerlere Yönelik Bilişsel Düzeyleri

Araştırmanın on birinci alt problemi olan ‘Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama sonrası değerlere yönelik bilişsel düzeyleri ne düzeydedir?’’e ait bulgular Tablo 95’de verilmiştir.

Tablo 95. Çalışma Grubu Uygulama Sonrası Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Düzeyleri Kit Sonuçları

DEĞERLER VE TOPLAMI	N	$\bar{x}$	ss
Saygı	15	21,00	9,86
Sorumluluk	15	24,40	9,71
Tasarruf	15	19,06	7,23
Bilimsellik	15	20,26	9,68
Doğal Çevreye Duyarlılık	15	19,93	11,42
Bağımsızlık	15	12,46	5,52
Kültürel Mirasa Duyarlılık	15	26,46	9,76
Toplam	15	20,51	6,18

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin değerlere yönelik uygulama sonrası KİT sonuçları incelendiğinde, KİT’in toplamında ($\bar{x}=20,51$), Sorumluluk değerinde ($\bar{x}=24,46$), Kültürel mirasa duyarlılık değerinde ($\bar{x}=26,46$), Saygı değerinde ($\bar{x}=21,00$) ve Bilimsellik değerinde ‘Orta’ düzeyde; Doğal çevreye duyarlılık değerinde ($\bar{x}=19,93$), Tasarruf değerinde ($\bar{x}=19,06$) ve Bağımsızlık değerinde ise ($\bar{x}=12,46$) ‘Düşük’ bir bilişsel düzeye sahip oldukları sonucunda ulaşılmıştır.

4.1.3. Öğrencilerin Değerlere Yönelik Bilişsel Düzeylerine Ait Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan ‘Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel düzeyleri uygulama öncesi sonuçları ile uygulama sonrası sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’’a ait bulgular Tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 96. Çalışma Grubu Değerlere Yönelik Bilişsel Düzeyleri Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Sonuçlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

KİT Toplam ve Değerler	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sorumluluk	Negatif Sıra	4	3,38	13,5	2,644*	.000
	Pozitif Sıra	11	9,68	106,5		
	Eşit	0				
Kültürel Mirasa Duyarlılık	Negatif Sıra	1	2,000	2 00	3,295*	.001
	Pozitif Sıra	14	8,430	118		
	Eşit	0				
Saygı	Negatif Sıra	7	7 07	49,5	.597*	.550
	Pozitif Sıra	8	8 81	70,5		
	Eşit	0				
Doğal Çevreye Duyarlılık	Negatif Sıra	5	7 50	37,5	1,278*	.201
	Pozitif Sıra	10	8,25	82,5		
	Eşit	0				
Tasarruf	Negatif Sıra	6	6 17	37	1,315*	.188
	Pozitif Sıra	9	9,22	83		
	Eşit	0				
Bilimsellik	Negatif Sıra	4	8 12	32 50	.910*	.363
	Pozitif Sıra	9	6 50	58 50		
	Eşit	2				
Bağımsızlık	Negatif Sıra	8	10 06	80 50	1,166*	.244
	Pozitif Sıra	7	5,64	39 50		
	Eşit	0				
Toplam	Negatif Sıra	4	5 00	20	2,272*	.023
	Pozitif Sıra	11	9,09	100		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Çalışma grubuna ait değerlere yönelik KİT uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlara ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde, Saygı, Doğal Çevreye Duyarlılık, Tasarruf, Bilimsellik ve Bağımsızlık değerlerine ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p > .05$); Sorumluluk değerinde ($z = 2.644$, $p < .05$), Kültürel Mirasa Duyarlılık değerinde ($z = 3.295$, $p < .05$) ve ölçeğin genelinde ($z = 2.272$, $p < .05$) uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın uygulama sonrası lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Değerlere Yönelik Bilişsel Yapılarına Dair Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan ‘Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin uygulama sonrası değerlere yönelik bilişsel yapıları ne düzeydedir?’ ‘e ait bulgular Tablo 97’de verilmiştir.

Tablo 97. Çalışma Grubu Uygulama Sonrası Değer Kavramına İlişkin KİT’de Ürettikleri Kavram Dağılımları

Saygı			Sorumluluk		
	Üretilen Kelime	<i>f</i>		Üretilen Kelime	<i>f</i>
1)	El Öpmek	5	1)	Oda Toplamak	8
2)	Büyükler	4	2)	Aileye Yardım Etmek	8
3)	Anne	4	3)	Ödev Yapmak	7
4)	Yaşlılar	3	4)	Sofra Kurmak	3
5)	Aile	3	5)	Evi Düzenli Tutmak	3
6)	Baba	3	6)	Odamızı Süpürmek	3
7)	Hoşgörü	3	7)	Kıyafet Katlamak	2
8)	Dede	2	8)	Yatak Toplamak	2
9)	Sevgi	2	9)	Elbiseleri Toplamak	2
10)	Arkadaş	2	10)	Görevleri Yerine Getirme	2
11)	Kardeş	2	11)	İşlerimizi Yapmak	2
12)	Büyükleri Ziyaret	1	12)	Yaşlılara Yer Vermek	2
13)	Sevgi ile yaklaşım	1	13)	Para	1
14)	İnsan	1	14)	Çantamızı Toplamak	1
15)	Bayram	1	15)	Ders Çalışmak	1
16)	Bayrak	1	16)	Kitap Okumak	1
17)	Yer vermek	1	17)	Okula Gitmek	1
18)	Kardeş	1	18)	Test Çözmek	1
19)	Komşu	1	19)	Çöpleri atmak	1
20)	Toplum	1	20)	Arkadaşlarımıza Yardım	1
21)	Empati	1	21)	Toplum Kuralları	1
22)	Görgü	1	22)	Temizliğe Yardım Etmek	1
23)	Terbiye	1	23)	Kardeşimize Bakmak	1
24)	Abla	1	24)	Tasarruf Yapmak	1
25)	Abi	1			
26)	Kuzen	1			
27)	Amca	1			
28)	Misafirperver	1			
29)	Öğretmen	1			
Toplam		51	Toplam		56

Tablo 97 (Devam). Çalışma Grubu Uygulama Sonrası Değer Kavramına İlişkin KİT’de Ürettikleri Kavram Dağılımları

Tasarruf			Bilimsellik			Doğal Çevreye Duyarlılık		
	Üretilen Kelime	f		Üretilen Kelime	f		Üretilen Kelime	f
1)	Su	10	1)	Deney Tüpü	4	1)	Ağaç	8
2)	Para	7	2)	Mucit	4	2)	Çiçek	7
3)	Elektrik	6	3)	Fen	3	3)	Yere Çöp Atmamak	5
4)	Lamba	5	4)	Gözlük	3	4)	Çevre Sevgisi	3
5)	Musluk	2	5)	Deney	2	5)	Hayvan	3
6)	Işık	2	6)	Bilim	2	6)	Geri Dönüşüm	2
7)	Doğalgaz	2	7)	İcat	2	7)	Ağaç Dikmek	2
8)	Çeşme	1	8)	Bilim Adamı	2	8)	Ağaç Kesmemek	2
9)	Savurganlık	1	9)	Bilim İnsanı	2	9)	Çevre Zarar Vermeme	2
10)	Heba	1	10)	Koruyucu Gözlük	1	10)	Bitki	2
11)	Tutumluluk	1	11)	Profesör	1	11)	Kuş	2
12)	Birikim	1	12)	Kullanışlı Alet	1	12)	Ateş Yakmamak	1
13)	Yemek	1	13)	Laboratuvar	1	13)	Orman	1
14)	Kağıt	1	14)	Okumak	1	14)	Orman	1
15)	Fatura	1	15)	Bilgi	1	15)	Canlı	1
			16)	Deney	1	16)	İnsan	1
			17)	Araba	1	17)	Pil	1
			18)	Telefon	1	18)	Kedi	1
			19)	Saat	1	19)	Köpek	1
			20)	Bisiklet	1	20)	Böcek	1
			21)	Gıda Boyası	1	21)	Piknik	1
			22)	Önlük	1	22)	Toprak	1
			23)	İksir	1			
			24)	Teknoloji	1			
			25)	Tüp	1			
			26)	Çubuk	1			
			27)	Kavanoz	1			
			28)	Kap	1			
			29)	Su	1			
			30)	Çakıl Taşı*	1			
			31)	İnsan	1			
Toplam		42	Toplam		46	Toplam		49

*Kavram yanlışlığı

Tablo 97 (Devam). Çalışma Grubu Uygulama Sonrası Değer Kavramına İlişkin Kit'de Ürettikleri Kavram Dağılımları

Bağımsızlık			Kültürel Mirasa Duyarlılık		
	Üretilen Kelime	f		Üretilen Kelime	f
1)	Bayrak	10	1)	Yemekler	12
2)	İstiklal Marşı	5	2)	Kıyafet	8
3)	Atatürk	3	3)	Halk Oyunları	8
4)	Sigara*	3	4)	El Öpmek	3
5)	Türkiye	2	5)	Gelenek	2
6)	Alkol*	2	6)	Görenek	2
7)	Saygı	1	7)	Spor	2
8)	Sevgi	1	8)	Müze	2
9)	Birliktelik	1	9)	Eşya	2
10)	Bağlılık*	1	10)	Tarihi Eser	2
11)	Sevgi	1	11)	Cami	1
12)	Ülke	1	12)	Miras	1
13)	İl	1	13)	Eser	1
14)	İlçe	1	14)	Bayram	1
15)	Mahalle	1	15)	Spor	1
16)	Hürriyet	1	16)	Kule	1
17)	Cumhuriyet	1	17)	Elişleri	1
18)	Savaş	1	18)	Halk Oyunları	1
19)	Ay	1	19)	Milli Kültür	1
20)	Yıldız	1	20)	Kebap	1
21)	Kırmızı	1	21)	Çinicilik	1
22)	Beyaz	1	22)	Folklor	1
23)	Telefon*	1	23)	Seksek	1
24)	Tablet*	1	24)	Vazo	1
25)	Bilgisayar*	1	25)	Dede	1
26)	İstiklal	1	26)	Anneanne	1
27)	Saygı	1	27)	Babaanne	1
28)	Özgürlük	1	28)	Türk Sanatları	1
			29)	Tarihi Kahramanlar	1
		47	Toplam		62

*Kavram yanılgısı

Tablo 97 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin KİT uygulama sonrası Saygı değerine yönelik 29 kavram ($f=51$), Sorumluluk değerine yönelik 24 kavram ($f=56$), Tasarruf değerine yönelik 15 kavram ($f=42$), Bilimsellik değerine yönelik bir tanesi kavram yanılgısı olmak üzere 31 kavram ($f=46$), Doğal Çevreye Duyarlılık değerine yönelik 22 kavram ($f=49$), Bağımsızlık değerine yönelik altısı kavram yanılgısı olan 28 kavram ($f=47$) ve Kültürel Mirasa Duyarlılık değerine yönelik

ise toplam 29 kavram ($f=62$) ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin en çok kavramı sırasıyla 31 kavramla Bilimsellik değeri, 29 kavramla Saygı değeri ve 29 kavramla Kültürel Mirasa Duyarlılık değeri için, en az kavramı ise 15 kavramla Tasarruf değeri için oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, Saygı, Sorumluluk, Tasarruf, Doğal Çevreye Duyarlılık ve Kültürel Mirasa Duyarlılık değerlerine yönelik kavram yanılgıları bulunmazken, Bilimsellik ve Bağımsızlık değerlerine yönelik kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5. Öğrencilerin Değerlere Yönelik Bilişsel Yapılarına Ait Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası KİT Sonuçları

Araştırmanın on dördüncü alt problemi olan ‘Dijital hikaye uygulama sürecine katılan öğrencilerin değerlere yönelik uygulama öncesi bilişsel yapıları ile uygulama sonrası bilişsel yapılarına ilişkin sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’’a ait bulgular Tablo 98’de verilmiştir.

Tablo 98. Çalışma Grubu Değerlere Yönelik Bilişsel Yapılarına Ait KİT Ön-Test Ve Son-Test Sonuçları

İlgili Değer	Öntest Üretilen Kavram			Sontest Üretilen Kavram		
	f	N	Kavram Yanılgısı	f	N	Kavram Yanılgısı
Saygı	49	23	0	51	29	0
Sorumluluk	34	16	1	56	24	0
Tasarruf	44	12	0	42	15	0
Bilimsellik	45	20	0	46	31	1
Doğal Çevreye Duyarlılık	40	16	0	49	22	0
Bağımsızlık	48	20	1	47	28	6
Kültürel Mirasa Duyarlılık	33	22	3	62	29	0
Toplam	293	129	5	353	178	7

Tablo 98 incelendiğinde, öğrencilerin KİT sontest uygulamasında ilgili değerlere yönelik ürettikleri kavramların hepsinde KİT öntestte ürettikleri kavramlardan daha çok kavram ürettikleri görülmektedir. İlgili kavramlar incelendiğinde Bilimsellik ($N=11$), Bağımsızlık ($N=8$) ve Sorumluluk ($N=8$) değerlerinde en çok kavram artışının olduğu; bunları ise sırasıyla Kültürel Mirasa Duyarlılık ($N=7$), Saygı ($N=6$) ve Tasarruf ($N=3$) değerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin KİT sontest uygulamasında ürettikleri kavramların içerisinde yer aldığı cümlelere ait bulgular Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99. KİT Sontest Uygulamasında Üretilen Kavramların İçerisinde Yer Aldığı Cümleler

Değerlendirme Kriteri	Değerler							
	Saygı	Sorumluluk	Tassarruf	Bilimsellik	Doğal Çevre	Bağımsızlık	Kültürel Miras	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
4) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve kendi yaşantısından bir davranış olarak örneklendirmiş.	24	26	7	15	15	6	24	117
3) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve yakın çevresinden birisine ait bir davranış olarak örneklendirmiş.	3	5	3	1	2	0	7	21
2) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve ideal bir davranış olarak örneklendirmiş.	9	9	31	15	25	12	16	117
1) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmamış ve bir davranış olarak örneklendirmemiş.	14	16	2	20	7	31	15	105
Toplam	50	56	43	51	49	49	62	360

Tablo 99 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, KİT’te ürettikleri kelimeleri kullandıkları cümleler incelendiğinde, üretilen cümlelerin 117’sinin öğrenciye ait bir davranış olarak; 21 tanesinin öğrencinin gözlemlediği ve farkında olduğu bir davranış olarak, 117 tanesi ideal bir davranışı yansıtacak şekilde ve 105 tanesinin ise ilgili değer ve üretilen kavram ile ilgisiz olarak oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendi davranışı olarak örneklendirdiği cümleleri sırasıyla Sorumluluk ($f=26$), Saygı ($f=24$) ve Kültürel Mirasa Duyarlılık ($f=24$) değerleri ile kurulduğu, değer ve üretilen kavram ile ilgisiz en çok cümlelerin ise sırasıyla Bağımsızlık ($f=31$), Sorumluluk ($f=16$) ve Kültürel Mirasa Duyarlılık ($f=15$) değeriyle ilgili olarak kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değerlere yönelik öğrencilerin ürettiği kavramı ilgili değer bağlamında kullandığı ve kendi yaşantısından bir davranış olarak örneklendirdiği cümle örnekleri (Öğrencilerin ürettikleri kavramlar kalın punto ile belirtilmiştir).

Saygı:

- 1) *Otobüste büyüklerime yer veririm.*
- 2) *Okulda arkadaşlarıma saygılı davranırım.*

Sorumluluk:

- 1) *Okuldan gelir gelmez ödevlerimi yaparım.*
- 2) *Kıyafetlerimi kendim katlarım.*

Tasarruf:

- 1) *Açık gördüğüm çeşmeleri kapatırım.*
- 2) *Haftalığımın artanını biriktiririm (Öğrenci KİTte birikim olarak vermiştir).*

Bilimsellik:

- 1) *İcat yapmasını öğrenmek istiyorum.*
- 2) *Deney yapmayı çok istiyorum.*

Doğal Çevreye Duyarlılık:

- 1) *Ağaç dikme projesine katıldım.*
- 2) *Doğadaki canlılara zarar vermem.*

Bağımsızlık:

- 1) *Bayrağımıza saygı duyarım.*
- 2) *Türkiye 'yi çok seviyorum.*

Kültürel Mirasa Duyarlılık:

- 1) *Bayramda babaannemin elini öptüm.*
- 2) *Halk oyunları takımına katıldım.*

Değerlere yönelik öğrencilerin ürettiği kavramı ilgili değer bağlamında kullandığı ve yakın çevresinden birine ait bir davranış olarak örneklendirdiği cümle örnekleri (Öğrencilerin ürettikleri kavramlar kalın punto ile belirtilmiştir):

Saygı:

- 1) *Kardeşim bana hep saygılı davranır.*
- 2) *Sıra arkadaşım görgülüdür.*

Sorumluluk:

- 1) *Abim hep test çözer.*
- 2) *Kardeşim matematik ödevini yaptı.*

Tasarruf:

- 1) *Babam tutumlu biridir.*
- 2) *Annem yatmadan tüm ışıkları kapatır.*

Bilimsellik:

- 1) *Deney yapmadan önce gözlüklerini taktı.*

Doğal Çevreye Duyarlılık:

- 1) *Anneannem çiçek dikmeyi çok sever.*
- 2) *Annem evde kağıtları geri dönüşüm poşetinde biriktirir.*

Bağımsızlık: (Bu kategoride cümle kurulmamıştır)

Kültürel Mirasa Duyarlılık:

- 1) *Annem geleneksel yemekler pişirir.*
- 2) *Köyümüzde elişleri yapıyorlar.*

Değerlere yönelik öğrencilerin ürettiği kavramı ilgili değer bağlamında kullandığı ve ideal bir davranış olarak örneklendirdiği cümle örnekleri (Öğrencilerin ürettikleri kavramlar kalın punto ile belirtilmiştir):

Saygı:

- 1) *İnsanlara saygı göstermeliyiz.*
- 2) *Büyükklere saygılı olunmalı.*

Sorumluluk:

- 1) *Otobüste yaşlılara yer verilmeli.*
- 2) *Aileye yardım etmek önemlidir.*

Tasarruf:

- 1) *Para israf edilmemeli.*
- 2) *Sıcak havada doğalgaz açılmamalı.*

Bilimsellik:

- 1) Biliminsanları deney yapar.
- 2) Laboratuvarda önlük giyilmeli.

Doğal Çevreye Duyarlılık:

- 1) Ağaçlar kesilmemelidir.
- 2) Yere çöp atılmamalı.

Bağımsızlık: (Bu kategoride cümle kurulmamıştır)

Kültürel Mirasa Duyarlılık:

- 1) Bayrak bağımsızlık sembolüdür.
- 2) Ülkemizin kurucusu Atatürktür.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin KİT öntest-sontest uygulamasında ürettikleri kavramların içerisinde yer aldığı cümlelerin kıyaslanmasına ait bulgular Tablo 100’de verilmiştir.

Tablo 100. KİT Öntest-Sontest Uygulamasında Ürettikleri Kavramların İçerisinde Yer Aldığı Cümleler

Değerlendirme Kriteri	Saygı		Sorumluluk		Tasaruf		Bilimsellik		Doğal Çevre		Bağımsızlık		Kültürel Miras		Toplam	
	Öntest f	Sontest f	Öntest f	Sontest f	Öntest f	Sontest f	Öntest f	Sontest f	Öntest f	Sontest f	Öntest f	Sontest f	Öntest f	Sontest f	Öntest f	Sontest f
4) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve kendi yaşantısından bir davranış olarak örneklendirmiş.	15	24	13	26	5	7	11	15	5	15	6	6	3	24	58	117
3) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve yakın çevresinden birisine ait bir davranış olarak örneklendirmiş.	0	3	0	5	0	3	1	1	4	2	0	0	7	7	12	21
2) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve ideal bir davranış olarak örneklendirmiş.	13	9	12	9	25	31	16	15	21	25	18	12	6	16	111	117
1) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmamış ve bir davranış olarak örneklendirmemiş.	21	14	9	16	14	2	17	20	10	7	22	31	14	15	107	105
Toplam	49	50	34	56	44	43	45	51	40	49	46	49	30	62	288	360

Tablo 100’de öğrencilerin KİT öntest ve sontest uygulamalarında ürettikleri kavramları kullanarak oluşturduğu cümlelerin dağılımları verilmiştir. Öğrencilerin sontest olarak KİT uygulamasında ürettikleri cümlelerin ($f=360$) öntest KİT uygulamasında ürettikleri cümle sayısından ($f=288$) daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ürettikleri kelimelerde en çok artışın sırasıyla ‘(1) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve kendi yaşantısından bir davranış olarak örneklendirmiş (Öntest $f= 58$; Sontest $f= 117$), ‘(2) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve yakın çevresinden birisine ait bir davranış olarak örneklendirmiş. (Öntest $f= 12$; Sontest $f= 21$), ‘(3) Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve ideal bir davranış olarak örneklendirmiş (Öntest $f= 111$; Sontest $f= 117$) olduğu sonucuna ulaşılırken; Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmamış ve bir davranış olarak örneklendirmemiş. (Öntest $f= 107$; Sontest $f= 105$) kriterinde bir düşüş meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

‘Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve kendi yaşantısından bir davranış olarak örneklendirmiş’ değerlendirme kriterine göre en çok artışın sırasıyla, ‘Kültürel Mirasa Duyarlılık (Öntest $f= 3$; Sontest $f= 24$)’, ‘Sorumluluk (Öntest $f= 13$; Sontest $f= 26$)’ ve ‘Doğal Çevreye Duyarlılık (Öntest $f= 5$; Sontest $f= 15$)’ değerlerinde olduğu; bu değerleri ‘Saygı (Öntest $f= 15$; Sontest $f= 24$)’, ‘Bilimsellik (Öntest $f= 11$; Sontest $f= 15$)’ ve ‘Tasarruf (Öntest $f= 5$; Sontest $f= 7$)’ değerlerinin takip ettiği ve ‘Bağımsızlık (Öntest $f= 6$; Sontest $f= 6$)’ değerinde bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

‘Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve yakın çevresinden birisine ait bir davranış olarak örneklendirmiş.’ değerlendirme kriterine göre en çok artışın sırasıyla, ‘Sorumluluk (Öntest $f= 0$; Sontest $f= 5$)’, ‘Saygı (Öntest $f= 0$; Sontest $f= 3$)’ ve ‘Tasarruf (Öntest $f= 0$; Sontest $f= 3$)’ değerlerinde olduğu; ‘Bilimsellik (Öntest $f= 1$; Sontest $f= 1$)’, ‘Bağımsızlık (Öntest $f= 0$; Sontest $f= 0$)’ ve ‘Kültürel Mirasa Duyarlılık (Öntest $f= 7$; Sontest $f= 7$)’ değerlerinde herhangi bir değişim olmadığı ve ‘Doğal Çevreye Duyarlılık (Öntest $f= 4$; Sontest $f= 2$)’ değerine yönelik oluşturulan cümlelerde bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

‘Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve ideal bir davranış olarak örneklendirmiş’ değerlendirme kriterine göre en çok azalmanın sırasıyla ‘Bağımsızlık (Öntest $f= 18$; Sontest $f= 12$)’, ‘Saygı (Öntest $f= 13$; Sontest $f= 9$)’, ‘Sorumluluk (Öntest $f= 12$; Sontest $f= 9$)’ ve ‘Bilimsellik (Öntest $f= 16$; Sontest $f=$

15)' değerlerinde olduğu; en çok artışın ise sırasıyla 'Kültürel Mirasa Duyarlılık (Öntest $f=6$; Sontest $f=16$)', 'Tasarruf (Öntest $f=25$; Sontest $f=31$)' ve 'Doğal Çevreye Duyarlılık (Öntest $f=21$; Sontest $f=25$)' değerlerinde ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

'Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmamış ve bir davranış olarak örneklendirmemiş.' değerlendirme kriterine göre en çok azalmanın sırasıyla, 'Tasarruf (Öntest $f=14$; Sontest $f=2$)', 'Saygı (Öntest $f=21$; Sontest $f=14$)' ve 'Doğal Çevreye Duyarlılık (Öntest $f=10$; Sontest $f=7$)' değerlerinde olduğu, en çok artışın ise sırasıyla 'Bağımsızlık (Öntest $f=22$; Sontest $f=31$)', 'Sorumluluk (Öntest $f=9$; Sontest $f=16$)', 'Bilimsellik (Öntest $f=17$; Sontest $f=20$)' ve 'Kültürel Mirasa Duyarlılık (Öntest $f=14$; Sontest $f=15$)' değerlerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında 29.09.2020/29.12.2020 tarihleri arasında toplam 12 haftalık bir sürede eylem araştırması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, değerlere yönelik kelime ilişkilendirme testi, dijital okuryazarlık özyeterlik ölçeği, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları, değerlere yönelik ikilem formları, öğrenci, öğretmen ve araştırmacı günlüklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sürecinde eylem planlarının oluşturulması, değerlendirilmesi ve tekrar uygulanması aşamasında araştırma kapsamında oluşturulan Geçerlik Komitesinin vermiş olduğu dönütler kullanılmıştır.

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edile bulgular uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere araştırmanın altproblemleriyle paralel olarak ele alınacak ve literatürle ilişkilendirilerek tartışılarak öğrencilerin değer ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çerçeve ortaya konacak ve uygulamacı ve araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır.

Uygulama Öncesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Düzeylerine Dair Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk aşamasında uygulama öncesi düzey belirleme amacıyla çalışma grubunun dijital okuryazarlık özyeterlik düzeylerini tespit etmek için kullanılan dijital okuryazarlık özyeterlik ölçeği sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinden 3,51 ortalama puana sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en yüksek ortalama 3,90 ortalama puan ile dijital ortamlarda duygu yönetimi alt boyutunda sahip olduğu, bunu sırasıyla dijital ortamlarda farkındalık ($\bar{x}=3,66$) ve dijital ortamlarda bilgi yönetimi ($\bar{x}=3,66$) alt boyutlarının takip ettiği ve en düşük ortalama puanın dijital ortamlarda işbirliği ($\bar{x}=3,05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez (2019) ve Yıldırım (2015) yaptıkları çalışmalarda da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji kullanımı becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arabacı ve Polat (2013) ise çalışmalarında öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen bu sonucun, çalışma grubunun özellikleri ile de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda, öğrenciler iletişimlerini daha çok

internet aracılığıyla sağlamaktadır ve fiziksel iletişimin yerini artık sanal iletişim almıştır (Aydemir, vd., 2019). Dijital ortamlar, 21. yy. öğrencilerinin oyun parkı haline gelmiştir. Bu öğrenciler, tablet, akıllı telefon, ipad gibi cihazları artık günlük yaşamlarının bir parçası olarak görmektedir. Bu durum, öğrencilerin düşünce yapılarını da değiştirmiştir. November ve Day (2012), çalışmalarında bu öğrencilerin dijital fikirli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Lefler (2015), öğrencilerin iş ve özel hayatlarında daha başarılı olabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerinin eğitimin her kadmesinde desteklenmesi gerekliliğini belirtmektedir. Araştırmada öğrencilerin dijital ortamlarda işbirliği kurma özyeterlik algılarının ise ölçek genelinde en düşük puana sahip olan alt boyut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Destebaşı (2016), çağımızda ortaya çıkan yeni okuryazarlık türlerinin iletişim kurma, bilgiyi inşa etme ve paylaşma gibi sosyal eylemleri de içerdiğini belirtmektedir. Çalışmada elde edilen bulgu ise öğrencilerin işbirliği kurma gibi sosyal eylemlerde düşük düzeyde özyeterlik algıları olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin dijital ortamlarda duygu yönetimi boyutunda özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2015), ortaokul öğrencilerinin teknolojik iletişim araçlarını yaygın olarak kullandıklarını ancak bu konuda haklarını ve sorumluluklarını yeterince bilmediklerini tespit etmiştir. Öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi yönetimi boyutunda özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çağın gereksinimleri doğrultusunda yenilenen eğitim programları öğrencilerin, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerine sahip bir şekilde yetiştirilmesinin yanı sıra bilgiye nasıl ulaşacağını farkında olan ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak bilgiye erişen, bilgiyi üreten ve ürettiği bu bilgiyi kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerekliliğini de belirtmektedir (Seferoğlu, 2015; Özmen, vd., 2011). Hamutoğlu, Güngören ve Erdoğan (2017), ise internet ortamında eışilen bilgilerin güvenilirliği ve doğruluğunda kontrol eksikliği üzerinde durarak bu durumun oluşturabileceği olumsuzluklara dikkat çekmişlerdir. Bu tür olumsuzlukların yaşanmaması için ise dijital okuryazarlık becerilerinden biri olan dijital ortamlarda bilgi yönetimi becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırmada öğrencilerin dijital ortamlarda farkındalık altboyutunda yüksek düzeyde özyeterlik algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Curran ve Hyman (2000) da çalışmalarında sekiz yaşından büyük çocukların internet sitelerinde reklam içeriklerinin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin günlük internet kullanım sıklığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler ne kadar fazla internetle ilgiliyse, farkındalık düzeyleri o düzeyde artmaktadır (Sakal, 2020). Bununla birlikte, Nathanson ve Cantor (2000),

öğretmenler ve aileler çocuklarla birlikte dijital medyayı kullanması, dijital medyanın kullanımı hakkında çocuklara bilgi vermesi ve bazı kural getirmesi gerekliliğini belirtmektedir.

2. Öğrencilerin Değerlere Yönelik Bilişsel Düzeyleri ve Bilişsel Yapılarına Dair Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk aşamasında uygulama öncesi düzey belirleme amacıyla çalışma grubunun değerlere yönelik bilişsel düzeylerini tespit etmek için kullanılan değerlere yönelik kelime ilişkilendirme testi sonucunda, öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel düzeylerinin araştırma boyunca ele alınan tüm değerlere yönelik (Saygı, Sorumluluk, Tasarruf, Bilimsellik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Bağımsızlık ve Kültürel Mirasa Duyarlılık) düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özellikle kültürel mirasa duyarlılık ve sorumluluk değerine yönelik diğer değerlere göre daha düşük düzeyde bir bilişsel düzeye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel yapıları incelendiğinde ise 23 farklı kavram ile en çok kavramı Saygı değeri için, en az kavramı ise 12 kavramla Tasarruf değeri için oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, Saygı, Sorumluluk, Tasarruf, Bilimsellik ve Doğal Çevreye Duyarlılık değerlerine yönelik kavram yanılgıları bulunmazken, Bağımsızlık ve Kültürel Mirasa Duyarlılık değerlerine yönelik kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Aydemir ve Kalın (2018), öğrencilerin değerlere yönelik görüş ve algısal değişimlerini incelediği çalışmalarının ön uygulaması esnasında öğrencilerin değerlere yönelik kavram yanılgılarına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar ve Çengelci (2012), öğrenciler tarafından sadece saygı, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerinin; Yıldırım, Becerikli ve Demirel (2017) saygı, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerinin kazanıldığını belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerine KİT'te ürettikleri kelimeleri kullandıkları cümleler incelendiğinde, üretilen cümlelerin 58'inin öğrenciye ait bir davranış olarak; 12 tanesinin öğrencinin gözlemlediği ve farkında olduğu bir davranış olarak, 111 tanesi ideal bir davranışı yansıtacak şekilde ve 107 tanesinin ise ilgili değer ve üretilen kavram ile ilgisiz olarak oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendi davranışı olarak örneklediği cümleler sırasıyla Saygı, Sorumluluk ve Bilimsellik değerleri ile kurulduğu, değer ve üretilen kavram ile ilgisiz en çok cümlelerin ise sırasıyla Bağımsızlık, Saygı ve Bilimsellik değeriyle ilgili olarak kurulduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı öğrencilerin davranışlarındaki iyileşmelerin gözlemlenmesi şeklinde belirlenmektedir (Bakdemir, 2010; Ateş, 2013; Yazar ve Yanpar Yelken, 2013). Değerler bireylerin davranışları arkasında yatan en önemli nedenlerdir ve davranışlarına yön verirler. Yapıcı ve Kayılık'a (2005) göre değerler, bir toplumdaki normal ya da anormal davranışların belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Özdaş (2013), çalışmasında öğretmenlerin okulda sergilenen istenmeyen öğrenci davranışları ile değerler eğitimi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, etkili bir değerler eğitimi istenmeyen öğrenci davranışlarının da önüne geçmek için oldukça önemlidir. Bu nedenle ilgili değere ait davranış göstergelerin öğrenciler tarafından sergilenmesi ve içselleştirilmesi gerekmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ilgili değerlere yönelik oluşturduğu cümleler incelendiğinde ise öğrencilerin kendi davranışlarından örnekleri gereği kadar vermediği görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin ilgili değerleri içselleştirmesi ve bunları davranışlarına yansıtmaları önemlidir. Bu sayede gerek sınıf ortamında gerekse toplumsal düzeyde çatışmaların önüne geçilecektir.

Uygulama Sürecinde Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Her eylem planı uygulaması sürecinde tutulan araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler dijital hikaye uygulamalarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesinin öğrencilerin ilgili derse yönelik ilgi ve motivasyonlarında bir artışa neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dijital hikayelerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Turan ve Sezginsoy şeker, 2018; Kahraman, 2013; Yoon, 2013; Hung, vd., 2012; Yang & Wu, 2012, Coutinho, 2010; Barrett, 2006; Hathorn, 2005). Örneğin, Turan ve Sezginsoy şeker (2018) dijital hikayelerin beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde motivasyonlarına etkisini incelemek için yürüttükleri deneysel çalışmalarında ARCS motivasyon anketinin Türkçe'ye uyarlanmış hali ile veri toplamışlardır ve toplanan verilerden elde edilen bulgular dijital hikayelerin deney grubunda yer alakta olan öğrencilerin genel motivasyonlarında ve dikkat-uygunluk ve güven-tatmin alt boyutlarında lehine bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Yoon (2013) ise 5. Sınıf öğrencileri ile toplam 12 hafta boyunca sürdürdüğü ve dijital hikayelerin okul sonrası düzenlenen İngilizce kurslarında İngilizce öğrenme üzerine etkisini araştırdığı

çalışmasının sonucunda, dijital hikayelerin öğrencilere güven, derse yönelik ilgi sağladığı ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin ve hatta tüm canlıların bir etkinliğe başlamasını tetikleyene içsel ya da dışsal tüm etkenler motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon bireylerin belirli bir durumda belirli bir şekilde davranmak için sahip oldukları neden (Middleton & Spanias, 1999) ve belirli bir davranışı sergilemek için isteğidir (Walter & Hart, 2009). Öğrencilerin yüksek motivasyonu bir ders amacıyla hedeflenen çıktılara ulaşmada ve öğrencileri belirli bir seviyeye getirmede önemlidir. Motivasyon öğrenme sonuçlarını etkilemekte (Eom, vd., 2006) ve öğrencilerin daha üst düzeyde performans sergilemesini ve ürünler ortaya koymasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin yüksek olması öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemekte (Hidi & Renninger, 2006), dikkatlerini artırmakta, konsantrasyonu kolaylaştırmakta ve can sıkıntısını azaltmaktadır. Tüm bu etkenler göz önüne alındığında araştırma boyunca kullanılan dijital hikayelerin öğrencilerin değerleri edinmeye yönelik motivasyonunu artırdığı ve değer ve dijital beceri gelişimlerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama boyunca günlüklerden elde edilen bulgular aynı zamanda dijital hikaye uygulamalarının dersi daha eğlenceli hale getirdiğini, öğrenci katılımını artırdığını ve dolayısıyla olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğunu ve uygulamanın diğer derslerde de kullanılma isteğini ortaya çıkarttığını göstermiştir. Dijital hikaye uygulamalarının dersi eğlenceli hale getirmesinin sebepleri, hikaye oluşturma resim çizme ve süreç içerisinde teknolojik araç gereç kullanımı gibi uygulama grubunda yer almakta olan öğrencilerin ilgi alanına hitap eden etkinliklerin yapılması olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun destekleyen alan yazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Yee, vd., 2017; Smeda, vd., 2014; Yoon, 2013; Kahraman, 2013; Doğan, 2012; Blas, vd., 2009; Tsou, vd., 2006). Örneğin, Kahraman (2013)'ın ortaöğretim dokuzuncu sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerine dijital hikayelerin etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada hem nitel hem de nicel araçlarla veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda, başarı testi, kalıcılık testi ve motivasyon düzeyleri açısından deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ayrıca, araştırmanın nitel boyutunda kullanılan görüşme formları fizik derslerinde dijital hikayelerin kullanımının fizik dersini daha görsel, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini göstermiştir. Tsou, Weichung ve Tzeng (2006), İngilizce öğretiminde sanal ortamlarda hazırlanan

hikayelerin kullanılabilirliğini ve etkilerini test etmek için oluşturdıkları websitesinin etkililiğini ilkökul düzeyinde test ettikleri çalışmalarının sonucunda yabancı dil öğretim sınıflarında dijital hikayelerin kullanılabilirliğine dikkat çekerek böylesi uygulamaların öğrencilerin dersten aldığı zevki artırabileceğini ve başarılarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Öğrenmede eğlence duygusu ise yüksek motivasyon kaynağı olmakla birlikte öğrenciler arasında, öğrenme etkinliklerine katılımı artırmakta ve sonunda da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ormrod, vd., 2006). Motivasyonu yüksek öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda öğrenme sürecine dahil olur ve bu katılımı sürekli dışarıdan bir destek olmaksızın sürdürebilirler (Crookes & Schmidt, 1991), ders sürecinde derse odaklanır ve konuları daha iyi anlamak için gerekli çalışmaları kendi başına yürütebilir (Brophy, 2013). Bu bağlamda dijital hikayelerin süreç içerisinde dersi daha zevkli hale getirdiği ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve öğrencilerin istenilen sonuçlara ulaşmada yani değer gelişiminde ve dijital beceriler kazanım sürecinde üst düzey performanslar sergilemelerinde yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sürecinde tutulan günlüklerden elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikaye kullanımının öğrencilerin özgüven algılarını yükselttiğidir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin dijital hikayeleri kendilerinin oluşturması ve ortaya kendilerine ait bir ürün koymaları ve bu ürünü tüm arkadaşlarına sergilemeleri ve sonuç olarak hem öğretmenlerinden hem de arkadaşlarından aldıkları olumlu dönütlerin öğrencilerin özgüven algılarının yükselmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen az sayıda araştırmaya ulaşılabilmektedir (Kim, 2014; Menezes, 2012; Yüksel, 2011). Örneğin, Menezes (2012), çeşitli online platformlarda dijital hikaye yazımının öğrencilerin hayal gücünü, okuryazarlık seviyesini ve özgüvenini geliştirdiğini belirtmektedir. Yüksel (2011) dijital hikayelerin okul öncesi eğitim kurumlarında etkili birer araç olarak kullanılabilme potansiyelini araştırdığı araştırmasının sonucunda sınıf ortamında dijital hikayelerin kullanımının öğrencilerin özgüvenini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Özgüven, bireylerin kendilerinden beklenen talepleri başarıyla karşıladıklarında hissettikleri yeterlilik, değer ve kendini tatmin duygusu (Tuttle & Tuttle, 1996), beklenen sonuçları elde etmek için gerektiği gibi davranabilmesi için bir kişinin sahip olduğu inanç (Bandura, 1977) olarak tanımlanmaktadır. Özgüven, bir bireyin öğrenmede ne kadar başarılı olabileceğini destekleyen faktörlerden biridir (Cooper & Yan, 2015). Dijital hikayelerin

öğrenciler arasında özgüven duygusunu artırması öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olmaları ve uygulamada beklenen sonuçları elde etmek için önemli bir faktördür. Lawrence (2006), özgüveni, bireylerin sahip oldukları yeteneklere karşı bir güven olarak tanımlamaktadır. Kendi yeteneklerine inan öğrenciler ise başarılı olmak için çalışmakta ve karşılaştıkları zorluklar karşısında yaptıkları işlerden ve çalışmalarından vazgeçmedikleri için başarılı olmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonucunda elde edilen öğrenciler arasında özgüven artışının, dijital hikayelerin değer ve beceri eğitiminde kullanımı öğrencilerin hem değer edinimini hem de dijital beceri gelişimini olumlu yönde etkileyeceği şeklinde yorumlanmıştır.

Eylem planlarının uygulanması sürecinde tutulan günlüklerden elde edilen bir diğer sonuç ise öğrenciler tarafından dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencileri araştırmaya sevk ederek araştırma becerilerini geliştirdiği ve dolayısıyla da öğrencilerin yaptıkları araştırmalar sonucunda derslere hazırlıklı olarak katıldıkları sonucunda ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak dijital hikayelerin öğrenciler tarafından hazırlanması aşamasında öğrencilerin ilgili konu ile kendilerinin araştırmalar yapmalarının, araştırma sonucunda elde ettikleri bilgileri birleştirerek kendi hikayelerini oluşturmalarının ve bu süreci bilgisayar ortamında yapmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Alanyazında, araştırmada elde edilen bu bulguyu destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Ulum, 2017; Yüksel, vd., 2011; Signes, 2010; Doğan, 2007). Örneğin, Ulum (2017) 7. Sınıf öğrencilerine kendi dijital hikayelerini hazırlatarak, dijital hikayelerin fen bilimleri dersinde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme soruları, anket ve öğrenci ürünleri aracılığıyla veriler toplamıştır. Araştırmada elde edilen veriler, fen bilimleri dersinde dijital hikaye kullanımının öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmesini sağladığını ve kalıcı öğrenmeye neden olduğunu ve öğrencilerin eğlenerek araştırma becerilerini kazandığını göstermiştir. Dijital hikaye anlatımı, geleneksel öğrenme sürecinde olduğu gibi sadece bilgiyi aktarmak ve gerektiği durumlarda hatırlamak yerine öğrencilerin bilgiyi kendilerinin oluşturmalarına ve keşfetmesine ve bilgiyi gerektiği durumlarda etkili bir şekilde yeni durumlara uygulamanın yollarını öğretmende yardımcı olmaktadır (Stolterman, 2008). Bu da öğrencilerin araştırma becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini teşvik etmektedir. Çağın bilimsel gerekliliklerini yakalamak ve bilimsel olarak gelişebilmek için çocuklara erken yaşlardan itibaren bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak gerekmektedir (Duran ve Dökme, 2017). Dijital hikaye

oluşturma sürecinin öğrencileri araştırmaya sevk etmesi bilimsel araştırma süreçlerini öğrenciler arasında teşvik etmekte ve öğrencilerin bunu bir alışkanlık haline getirmesini sağlamaktadır. Erken yaşlarda bilimsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ileriki hayatlarında karşılaşacakları problemleri çözmelerinde de oldukça etkilidir (Ünlü ve Dökme, 2018). Bu bağlamda, araştırmada elde edilen bu sonuç, özellikle kendileri tarafından hazırlanması halinde dijital hikayelerin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiğini ve onları gerçek yaşama hazırladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Eylem planlarının uygulanma sürecinde tutulan günlüklerden elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencilerin işbirliği becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin dijital hikayeleri oluşturma sürecinde etkileşim içerisinde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Kutlucan, 2018; McLellan, 2006; Wang & Zhan, 2010). Kutlucan (2018) eylem araştırması deseni yürüttüğü ve dijital hikayelerin değerler eğitimi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında dijital hikaye oluşturma sürecinde öğrencilerin gruplar halinde çalışmasının işbirliği becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Wang ve Zhan (2010) araştırmalarında dijital hikaye anlatımının öğrenciler tarafından öğrenme deneyimlerini, bulgularını yenilikçi bir şekilde yansıtmak ve diğer öğrencilerle paylaşmak için etkili bir araç olduğunu belirtmektedir. McLellan (2006) ise dijital hikayelerin, 21. yy. becerilerinden olan görsel beceriler ve işbirliği becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen sonuç dijital hikayelerin öğrencilerin 21. yy. becerilerini geliştirmede de etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, dijital hikayelerin çağımız öğrenenlerin gereksinimlerini karşıladığı ve öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca dijital hikayelerin öğrenciler arasında 21. yy. becerilerini desteklemesi toplumsal olarak ihtiyaç duyulan bireylerin de yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen günlüklerin ortaya koyduğu diğer bir sonuç ise dijital hikayelerin öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini de olumlu yönde etkilediğidir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin kendi dijital hikayelerini oluştururken bilgi toplama, yorumlama, metinleri ve resimleri analiz etme, sentezleme ve yaratma gibi üst düzey becerileri gerektiren çeşitli eylemleri bir arada gerçekleştirmeleri düşünülmektedir. Literatürde araştırmanın

bu bulgusunu destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Nordmark ve Milrad (2012) dijital hikaye anlatımının, öğrencilerin kişisel öğrenme deneyimlerini yaratıcılık ve işbirliği ile birleştirmelerine de yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, dijital hikayelere yönelik yapılan çalışmalar, dijital hikayelerin eğitim ortamında kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme (Yang & Wu, 2012) ve yaratıcı düşünme (Anderson, vd., 2018) gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Dijital hikayelerin öğrencilerin üst düzey becerilerini desteklemeye yönelik en belirgin özelliklerinin hikayeye yönelik bir konu bulma ve buldukları konuyu yazıya dökme aşaması olduğu belirtilmektedir (Ohler, 2013; Robin, 2008). Bu süreçte öğrenciler ele alınan konuya eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşırken kendi düşüncelerini de bu sürece yansıtarak yaratıcılık gibi üst düzey becerileri sergilemektedir. Bu bağlamda, dijital hikaye oluşturma sürecinin, öğrencilerin ilgili değerlere yönelik eleştirel ve yaratıcı bakış açıları geliştirmelerini teşvik ettiği, sınıf ortamında ilgili değerlere yönelik farklı bakış açılarının görülmesini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada uygulanan eylem planları sürecinde tutulan günlükler ayrıca, değer ve beceri eğitimine yönelik dijital hikaye kullanımının gerek sınıf içinde gerekse sanal ortamda yürütülen derslerde olumlu bir ortam oluşturmada ve öğrencilerin iç dünyasını tanıma ve empati duygusunu geliştirmede olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak, değerlerin sosyal bir olgu olduğu ve toplum içerisindeki etkileşim ile geliştiği ve öğrencilerin kendi toplumlarında gördükleri ve benimsedikleri değerleri kendi hikayelerine yansıtma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında, araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermekte olan çalışmalar mevcuttur (Thompson, 2014; Yang & Wu, 2012; Nelson, 2006). Örneğin, Thompson (2014), 7. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü ve öğrencilerin zorbalığa maruz kalmış kişilere karşı geliştirdikleri empati duygusunu öğrencilerin oluşturduğu dijital hikayeler aracılığıyla incelediği çalışmasında öğrencilerin dijital hikayelerin sosyal olayları anlamada ve empati geliştirmede öğrencilere yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yang ve Wu (2012) ise öğrencilerin kendi dijital hikayelerini oluştururken, hikayelerini desteklemek için çeşitli araştırmalar yaptıklarını ve bu sayede kendi günlük yaşamlarında karşılaştıkları benzer sorunlarla empati kurabildikleri ve bu sorunları kendi hikayelerindeki karakterlere yansıttıklarını belirtmiştir. Nelson (2006), dijital bir hikaye oluştururken, öğrencilerin kendileri için önemli olan özellikleri seçtiklerini, bunlara hikayelerinde yer verdiklerini ve kendi bakış açılarına göre önemli gördükleri

noktaları vurguladıklarını ve hikayeye kişisel özelliklerini yansıtmaya fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu yansıtmaya süreci sayesinde, hem sınıf arkadaşları hem de öğretmenleri öğrencilerin değer yargıları hakkında bir fikir oluşturmaktadır. Bu da dijital hikayelerin, sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki bağın güçlenmesini desteklediği ve öğrencilerin kendi kişisel özelliklerini taşıyan dijital hikayelerin sınıf ortamında paylaşılması ve ilgili dijital hikayeler üzerinden tartışmaların yürütülmesi öğrenciler arasında empati kurma becerilerini de desteklemektedirini göstermiştir.

Eylem araştırması süresince tutulan günlüklerden elde edilen veriler aynı zamanda dijital hikayelerin akran öğrenmesini de teşvik ettiğini göstermiştir. Bunun nedeni olarak, her bir öğrencinin kendi oluşturduğu dijital hikayenin yanı sıra arkadaşının oluşturduğu dijital hikayeyi de izlemesi ve bu dijital hikayeden de etkilenmesi Bu sürecin aynı zamanda öğrencilerin birbirlerinin hikayelerinden de bir şeyler öğrenmelerini sağlayarak akran öğrenmesini desteklediği olarak yorumlanmıştır. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen sınırlı sayıda çalışmaya erişilebilmiştir (Dupain & Maquire, 2005; McDrury & Alterio, 2002). Örneğin, Dupain ve Maquire (2005), dijital hikayelerin bir eğitim aracı olarak kullanılmasının öğrencilerin daha karmaşık düzey içerikleri anlamalarını kolaylaştırdığını ve akran öğrenmesini teşvik ettiğini ortaya koymuştur. McDrury ve

Alterio (2002) ise dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini diğer arkadaşlarıyla paylaşma fırsatı sunarak akran etkileşimini teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, özellikle öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikayelerin sınıf ortamında bir araç olarak kullanılmasının öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak akran öğrenmesini teşvik ettiği ve öğrencilere değer gibi soyut kavramlara farklı açılardan yaklaşma fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencilerin alışkanlıkları ile örtüştüğü ve öğrencilerin dijital hikayeleri oluştururken zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak dijital hikayelerin çağımız öğrencilerinin becerileri ve ilgi alanlarıyla örtüşüyor olması öncelikli faktör olarak düşünülmüştür. Günümüz öğrencileri tamamen dijital bir ortamda yetişmiş bir nesildir (Prensky, 2001). Bu öğrenciler, teknolojiyi kendi sosyal yaşamlarının her alanında sadece bir tuşa basarak iletişim kurma ve bilgi arama gibi işlemler için aktif halde kullanmaktadır (Autry &

Berge 2011). Bu bağlamda elde edilen sonuç, dijital hikayelerin sınıf ortamına öğrencilerin alışık olduğu ve yapmaktan zevk aldığı ve bunu günlük yaşamının bir parçası olarak gördüğü teknolojiyi taşıdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma sürecinde süreç içerisinde dijital hikayelerin öğrenciler tarafından hazırlanmasının öğrencilerin dijital becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, dijital hikayelerin doğası gereği dijital araç-gerçerin kullanımını gerektirmesi ve öğrencileri bu yönde beceriler sergilemeleri için teşvik etmesidir. Alanyazında, çalışmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Kim & Li, 2021; Kocaman Karoğlu, 2016; Yit, vd., 2015; Smeda, vd., 2012; Doğan, 2007; Butler, 2007; Li, 2007). Örneğin, Yit, Siew ve Hazita (2015), araştırmalarında dijital hikayelerin öğrenciler arasında bilgisayar kullanma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kim ve Li, (2021) dijital hikayelerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve öğrenmelerini desteklerken onların dijital okuryazarlık becerilerini de desteklediğini belirtmektedir. Smeda, Dakich ve Sharda, (2012) ise dijital hikayelerin, öğrencilere uygulama ve deney yoluyla problem çözme ve teknoloji ile yeterlilik kazanma fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Çağımızda öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dijital okuryazarlık becerileri kazanması güvenli internet kullanımı, bilgiye erişme, siber zorbalıktan kaçınma, dijital vatandaş olma gibi özelliklerin benimsenmesi ve hayatlarında uygulanabilmesi için önemlidir. Bu bağlamda, dijital hikayelerin sınıf ortamlarında kullanımının öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi yönünden oldukça etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma günlüklerinden elde edilen bir diğer bulgu ise öğrenciler tarafından dijital hikaye oluşturma sürecinin veliler tarafından desteklendiğini açığa çıkartmıştır. Süreç içerisinde oluşturulan dijital hikayelerin aileler tarafından takdir edilmesi öğrencileri motive etmiştir. Aynı zamanda velilerin öğrencileri istekli olarak görmeleri ister istemez veliler arasında da uygulamaya yönelik bir ilgi uyandırmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin araştırma yapmasının ve belirli bir amaç doğrultusunda çalışmalarının veliler tarafından da destek gördüğü şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Kazazoğlu, 2013; Sarıtepeci, 2012; Pehlivan, 2008). Örneğin, benzer şekilde Sarıtepeci (2021)'de çalışmasında, ebeveynlerin dijital hikaye oluşturma etkinliklerini eğlenceli ve çekici bulduklarını ve velilerin bu görüşlerinin öğrenci tutumlarında olumlu değişiklikler sağladığını belirtmiştir. Tutumlar bireylerin, bir olaya, nesneye karşı eğilimleridir ve

bireylerin duygu ve davranışlarını etkilemektedir (Pehlivan, 2008). Öğrencilerin olumlu tutumları onları başarıya götürürken, olumsuz tutumları başarısızlıklarına neden olabilmektedir (Kazazoglu, 2013). Bu sonuç, dijital hikayelerin velilerin desteği ile de öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde desteklediği için öğrencilerin başarılarını da artırmada etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Araştırma günlüklerinden elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğidir. Dijital hikayelerin öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı da bulunduğu belirtilmektedir (Hung, vd., 2012; Robin, 2006). Problem çözme becerisi, toplumsal uyumu, değişimlere ayak uydurmayı, başarılı ve bağımsız bir birey olmayı etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Kalaycı, 2001). Problem çözme becerisine sahip bireylerin iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve benlik algıları da yüksektir. Problem çözme becerisi, başarılı bir kuşak oluşturmak için kazandırılması gereken 21.yy. becerilerinden biridir (Alliance for Excellent Education, 2011). Problem çözme hem okulda hem de okul dışında başarılı olmak için bugünün çocuklarının ihtiyaç duyduğu en önemli beceridir (Rahman, 2019). Öğrencilerin küresel alanda rekabetçi bir konuma gelebilmeleri için böylesi becerileri kazanmaları gerekmektedir (Carlgren, 2012). Bu nedenle, dijital hikayelerin bir eğitim aracı olarak kullanılması öğrencilerin 21. yy. becerilerini kazanmasında ve çağın gereksinimine uygun beceriler geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen günlüklerin ortaya koyduğu diğer bir bulgu ise dijital hikayelerin öğrencilerin konuları hatırlamalarına ve konuyu öğrenmelerine katkıda bulunduğuudur. Bunun nedeni ise, dijital hikayelerin çoklu duyu organına hitap etmesi ve öğrencilerin ilgisini sürekli üst seviyede tutarak derse odaklanmalarını sağlaması olarak yorumlanmıştır. Alanyazında, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Kim, 2014; Hur & Suh, 2012; Kahraman, 2013; Doğan, 2012; Yuksel, vd., 2011; Blas, vd., 2009; Barrett, 2006; Tsou, vd., 2006; Shea, 2000; Moon, 1999). Örneğin, Hur ve Suh, (2012), dijital hikayelerin, herhangi bir içerikle ilgili öğrencilere kendi dijital hikayelerini oluşturabilme fırsatı tanıdığı için güçlü bir öğrenme aracı olduğunu ve bunun da öğrencilerin içeriği tam olarak anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Kim (2014), dijital hikayelerin teknoloji aracılığıyla kendi kendine öğrenme fırsatı sunan kaynaklara erişim olanağı sağlayarak, öğrencileri yeni edinilen bilgilerle ilgili kendi anlayışlarını geliştirmeleri yönünde de teşvik ettiğini

belirtmektedir. Moon (1999), dijital hikayelerin, öğrencilerin yeni bilgiler ile ön öğrenmeleri arasında bir köprü oluşturmada da oldukça faydalı araçlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sayede dijital hikayeler öğrenciler arasında anlamlı öğrenmeyi de teşvik etmektedir. Tam öğrenmenin, öğrencilerin kendi anlayışlarına göre bilgiyi sentezlediğinde gerçekleştiğine inanılmaktadır (Mayer 2003). Bu nedenle, dijital hikayelerin eğitim alanında en önemli etkisi öğrenciler arasında sağladığı tam öğrenmedir (Barrett, 2006). Bu bağlamda, dijital hikayelerin öğrencilerin değer ve dijital beceri gelişimine olumlu katkılarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde tutulan günlüklerden elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikayelerin sınıf içerisinde öğrencilere ifade özgürlüğü sağladığıdır. Süreç boyunca öğrencilerin değerleri ele alma tarzına müdahale edilmediğinden dolayı öğrenciler dijital hikayelerinde fikirlerini açıkça beyan edebilmiş ve kendi kültürlerini de dijital hikayelerine taşımışlardır. Bu da öğrencilerin kendi kimliklerini oluşturabilmelerinde katkıda bulunmuştur. Norton (2013) çalışmasında, dijital hikayelerin öğrencilerin hayal dünyasında bir toplum oluşturmaya ve bu sayede kendi kimliklerini de kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu sayede öğrenciler kendi değerler dünyasını yaratarak kendilerini toplum içerisinde bir yere oturtabileceklerdir.

Eylem planlarının uygulanması sürecinde tutulan günlüklerden elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikayelerin online ortamlarda da rahatlıkla kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Özellikle, uygulama sürecinin belirli bir noktadan sonra online ortama taşınması ve sürecin buradan yürütülmesi, sürecin öğrencilerin sürece hızlı bir şekilde adapte olması ve ürünlerindeki kalite artışı da dijital hikayelerin dijital ortamlarda etkisini göstermiştir. Online ortamda da yürütülen eylem planları sürecinde tutulan günlüklerden elde edilen veriler de dijital hikayelerin verimli bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir. Alanyazında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Kotluk ve Kocakaya, 2016; Karakoyun, 2014; Smeda, vd., 2014; Xu, vd., 2011; Lowenthal & Dunlap, 2007). Örneğin, Kotluk ve Kocakaya (2016) çalışmalarında uzaktan eğitim aracı olarak dijital hikayelerin, öğrencilerin zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın fizik öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Smeda, Dakich ve Sharda (2014), dijital hikayelerin, yapılandırmacı e-öğrenme ortamları oluşturmak için güçlü bir araç olduğunu belirtmektedir. Lowenthal ve Dunlap (2007), dijital hikayelerin, online ortamlarda kullanımın işbirliğini teşvik ettiği ve öğrencilerin bilgiyi beraber yapılandırmasını sağladığı belirtmektedir. Bu bağlamda,

öğrenciler sanal ortamda da sınıf ortamında olduğu gibi kendilerinin ve diğer arkadaşlarının oluşturduğu dijital hikayeleri izledikleri için öğrenci-öğrenci etkileşimi de korunmuştur. Bu sonuç dijital hikayelerin sanal ortamlarda da etkili birer materyal olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Eylem araştırması süresince tutulan günlükler incelendiğin uygulama sürecine yönelik olumsuzluklar olarak sınıf ortamında yapılan uygulamalar esnasında ekipman eksikliği sıkıntısı gibi aksaklıkların yaşandığı vurgulanmıştır. Uygulama sanal ortama geçtiğinde ise en çok karşılaşılan sıkıntı olarak zaman sorunu belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Yamaç, 2015; Doğan, 2012). Uygulamanın yürütüldüğü platform derslerin sadece otuz dakika sürmesine izin verdiği için bazı uygulamalar sekteye uğramıştır. Bu sürece karşı ders sayısı artırılarak önlem alınmıştır.

Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Dijital Hikaye Kullanımına Yönelik Görüşmelere Ait Sonuç ve Tartışma

Eylem planları uygulama sürecinde öğrencilerle ilgili uygulamaya yönelik ve ilgili değerlere yönelik oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile de veri toplanmıştır. Öğrencilere dijital hikayelerin ve dijital hikayelerin uygulama boyunca oluşturulacağı uygulama tanıtıldıktan sonra yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin dijital hikaye hazırlama sürecini kolay olarak nitelendirdiğini göstermektedir. Akıllı telefonlar, evde, okulda ve hayatlarının her noktasında internet erişimi aracılığıyla, Z kuşağı öğrencileri kendi yaşlarındaki diğer nesillerden daha fazla bilgiye erişebilmektedir (Seemiller & Grace, 2017). Z kuşağı bu tür teknolojik cihazları bilgiye erişim amaçlı kullanmalarının yanı sıra oyun oynama, iletişim kurma ve bir topluma katılma amaçlı da kullanmaktadır. Dijital hikaye hazırlama sürecinin öğrencilerin günlük yaşamlarında zaten kullanmakta oldukları dijital yeterlilikleri gerektirmesi öğrencilerin dijital hikaye oluşturma sürecini kolay olarak nitelemesine de neden olmuştur. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde veriler öğrencilerin ayrıca dijital hikaye hazırlama sürecine yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin de yüksek olduğunu göstermiştir. Bir işi yapmaya yönelik hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek olması kişinin o işe karşı istekliliğine de artırmaktadır (Senemoğlu, 2012). Bu bağlamda dijital hikayelerin sınıf ortamında kullanılmasının öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve isteklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dijital hikayelerin öğrencilerin

ilgisi ve istekleri üzerinde olan etkisi öğrencilerin akademik başarısını da etkileyebileceği ve diğer derslerde de etkili bir şekilde kullanılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler ayrıca öğrencilerin dijital hikaye hazırlamaya karşı sahip olduğu olumlu tutumlarını ve motivasyonlarını da ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu araştırma süresince tutulan elde edilen bulguları da destekler niteliktedir. Tecman (2012), dijital hikayelerin öğrencilerin derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde ve öğrencilerin bir ürün ortaya koyarak başarıyı tattığı için motive olmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Dijital hikayelerin ders ortamında kullanımı öğrencilerin öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Balaman, 2016). Bu sayede dijital materyallerin eğitime entegrasyonu da daha rahat bir şekilde gerçekleştirilmekte ve öğrencilerin dijital becerileri bu şekilde desteklenmektedir.

Dijital hikayelerin sınıf ortamında kullanımına yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aynı zamanda dijital hikayelerin öğrencilerin ilgi alanına girdiğini ve bu nedenle de öğrencilerin dersi daha eğlenceli bulduğunu göstermektedir. Bu bulgu araştırma esnasında tutulan günlüklerden elde edilen bulguları da desteklemektedir. Günümüz öğrencileri, dijital yerli kuşak olarak adlandırılan bir neslin parçasıdır ve bu nesil internet nesli olarak tanımlanmaktadır (Caruso & Salaway, 2008). Bu öğrencilerin hayata bakış açıları, hayattan beklentileri ve eğlence alanları kendilerinden önceki nesle kıyasla çok farklı bir konumdadır. Bu öğrenciler kendi oyun, eğitim, eğlence, arkadaşlık kurma gibi birçok faaliyeti internet üzerinden gerçekleştirmektedir. Bu özelliklerinden dolayı kendilerinin bir parçası olarak gördükleri teknolojinin eğitimlerinde de kullanılması gerekmektedir. Prensky (2005; 2006), dijital yerliler olarak tanımladığı bu öğrencilerin teknolojik olarak çok yetenekli olduklarını ve farklı bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyduklarını savunmaktadır. Bu noktada dijital hikayeler gerek barındırdığı içerik, gerek hazırlama ve paylaşım süreci açısından bu öğrencilerin eğitim ortamında kullanılmak için oldukça uygun bir eğitim aracıdır.

Öğrencilerle, dijital hikaye oluşturma sürecine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bir sonuç ise dijital hikaye oluşturma sürecinin öğrencileri işbirliğine sevk etmesidir. Bu bulgu araştırma sürecinde tutulan günlüklerden elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Dijital hikaye uygulama sürecinin ilk aşamasında öğrencilerin gruplara

ayılarak dijital hikaye oluşturma sürecini yürütmeleri ve sürece aşinalık kazanmaları amaçlanmıştır. Bu uygulama öğrencileri işbirliği içerisinde çalışmaya da teşvik etmiştir. Bu sonuç dijital hikayelerin bireysel olarak hazırlanabildiği gibi büyük gruplar içerisinden işbirliğine dayalı bir şekilde de oluşturulabileceğini ve öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimini ve iletişimini de olumlu yönde etkileyeceğini göstermiştir.

2. Değerlere Yönelik Görüşmelerden Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Araştırma boyunca ilgili değerlere yönelik uygulanan her bir eylem planından sonra sınıfta yer almakta olan tüm öğrencilerle ilgili değere yönelik oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış görüşme soruları görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ilgili değerleri tanımlarken kendi dijital hikayelerinde kullanmadıkları kavramları da örnek olarak kullandığı görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin, arkadaşlarının hazırlamış olduğu dijital hikayelerden de etkilendiğini ve ilgili değere karşı farklı bakış açıları geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır. Öğrenciler izledikleri dijital hikayelerden de ilgili değerlere yönelik yeni şeyler öğrenmişlerdir. Belirli bir konuda dijital hazırlanan dijital hikayeler grup içerisindeki iletişime olumlu katkılarda bulunmaktadır (Clemons, 2014). Bu etkileşim sürecinde öğrenciler aktif birer katılımcı rolü üstlenmekte ve kendi öğrenmelerinden anlamlar çıkartmaktadırlar (Karoğlu, 2015). Abdollahpour ve Asaszadeh (2012), çalışmalarında dijital hikayeler ile desteklenmiş öğretim ortamlarının öğrencilerinin dinledikleri hikayeleri tekrar ifade etme yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ilgili değer yokluğunda ortaya çıkabilecek sorunlarda ise izledikleri dijital hikayelerden örnekler verdiği ve bunları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin farklı öğrenme deneyimleri yaşadıkları ve dijital hikayelerin akran öğrenmesini desteklediği olarak yorumlanmıştır. Sadık (2008) çalışmasında, dijital hikaye gibi öğrencileri motive edici araçların öğretim ortamında kullanılmasının öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini geliştirdiğini belirtmiştir. Gordon (2011) ise dijital hikayelerin öğrencilere kendi öğrenmelerini geliştirmek için yeni bir yöntem sunduğunu belirtmektedir. Cığerci (2015), Türkçe derslerinde dijital hikaye kullanımının öğrencilerin dinleme becerisine etkisini inceldiği çalışmasında öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikayelerin sosyal ortamlarda paylaşılmasının dijital hikayelere eleştiri ve yorum yapılma fırsatı

verdiğini ve bunun da öğrencilerin duygusal zekalarına ve sosyal öğrenmelerine katkı da bulunduğunu belirtmiştir.

Ayrıca, eylem planları ilerledikçe öğrencilerin ilgili değerleri tanımlamak için kullandıkları kavramların da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikayelerde daha fazla kavrama yer verilmeye başlandığı ve öğrencilerin ilgili dijital hikayeleri daha büyük bir dikkatle dinleyerek konuyu daha iyi anladığı ve görsel belleklerinin gelişimi sayesinde ilgili konuyu daha iyi akıllarında tutabildikleri şeklinde yorumlanmıştır. Collen (2007) okulöncesi sınıflarla yürüttüğü ve dijital hikayelerin dinlediğini anlamaya etkisini test ettiği çalışmasının sonucunda da dijital hikayelerin uygulandığı deney grubunda yer almakta olan öğrencilerin derse karşı ilgisinin kontrol grubunda yer almakta olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bu nedenle dersi daha dikkatli dinlediklerini ve uygulama sonucuna kendilerine yönlendirilen sorulara doğru cevap verme oranlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çıralı (2012), dijital hikayelerin ilköğretim öğrencilerinin yazma becerilerinin ve görsel hafızalarının gelişimine etkisini incelediği araştırması sonucunda dijital hikayelerin öğrencilerin yazma becerilerini ve dijital hafızalarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dijital hikayeler aracılığıyla değerlerin öğretimi öğrencilerin soyut olan değerleri daha somut olarak görmelerini sağlamıştır. Bu da dijital hikayelerin öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarını sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

3. İkilem Durumlarından Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Eylem planlarının uygulaması esnasında öğrencilerden her değere ait öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikayeler izlendikten sonra ikilem formları aracılığıyla toplanan verilerin sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin ikilem durumları karşısında ilgili değer gerektirdiği ideal davranış üzerinde durdukları ve davranış gerekçelerini de ilgili değer gereklilikleri doğrultusunda açıkladıkları sonucuna ulaşmakla beraber bir yakınının korumak gibi yakın çevresinden birinin çıkarının gözetildiği durumlarda ideal olan davranıştan uzaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin dijital hikayeler yoluyla ilgili değerlerin davranışsal gereksimlerinin farkına vardıkları fakat bazı durumlarda ideal davranışı sergilemekten kaçınmalarına neden olabilecek önceliklere de sahip oldukları olarak yorumlanabilir. Aktaş ve Bozdoğan (2016), Fen Bilimleri Dersinde yer almakta olan ‘Çevre ve İnsan’ ünitesi ile birleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değeri kazanımlarına

etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin uygulama sonucunda ikilem formunda yer almakta olan değere karşı daha fazla kavram ürettiği sonucuna ulaşmıştır. Ünlü (2019), ahlaki ikilem hikayeleri ile ilkokul öğrencilerinin değer eğilimini inceldiği çalışmasının sonucunda da öğrencilerin değer tercihlerinin yakın çevresinde bulunan insanlardan, toplumsal ve evrensel beklentilerden ve kendi şahsi çıkarlarından etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada özellikle öğrencilerin kendi çıkarları söz konusu olduğunda sorumluluk değeri tercihlerinde değişiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalma, Aktepe ve Uzunöz (2017), 7. sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değerine karşı yaklaşımlarını ahlaki ikilem formu aracılığıyla incelediği çalışmalarının sonucunda öğrencilerin ahlaki bir karar verme durumuyla karşı karşıya geldiklerinde ideal olan davranışı gösterme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altıkulaç ve Uslu (2014) ise Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin ahlaki ikilem yoluyla öğretilmesini inceledikleri çalışmalarının sonucunda ahlaki ikilemlerin öğrencilerin verdikleri kararların nedenlerini sorgulamalarına yardım ederek ahlaki muhakeme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, dijital hikayelerin ilgili değer davranış gerekliliklerinin öğrenciler tarafından benimsenmesine, dijital hikayelerin öğrencilere rol model olacak bir yapıya sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

4. Serbest Zaman Uygulaması Sonrası Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin süreç sonunda hangi değeri ön plana çıkartacağı ve bu değeri ön plana çıkartmasının nedenlerini incelemek ve diğer değerlerle kendi seçtiği değer arasında herhangi bir öncelik verme durumunu belirlemek amacıyla yürütüle onbirinci eylem araştırması sonucunda öğrencilerin dijital hikaye oluşturmak için en çok tercih ettiği değerlerin sırasıyla ‘Doğal Çevreye Saygı ($f=6$)’, ‘Tasarruf ($f=5$)’, ve ‘Sorumluluk ($f=2$)’ değerleri olduğu, bu değerleri ise ‘Bilimsellik ($f=1$)’ ve ‘Bağımsızlık ($f=1$)’ değerlerinin takip ettiği, ‘Saygı’ ve ‘Kültürel Mirasa Duyarlılık’ değerleri hakkında ise öğrenciler tarafından dijital hikaye oluşturulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin değer tercihlerinde günlük yaşanan olayların ve kendi hayatlarında deneyimledikleri olgu ve olayların önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, bireylerin değerlere yönelik bakış açıları üzerine yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Ünlü & Kaşkaya; 2018; Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2017; Tutar, Akbolat & Erdönmez, 2015; Yapıcı & Yürük, 2015; Acar, Akar & Acar, 2014; Arslan & Tunç, 2013; Acun, Yücel, Önder & Taraman, 2013; Özdemir & Sezgin,

2011; Yiğittir & Öcal, 2010; Yiğittir, 2010; Yılmaz, 2009; Uyguç, 2003; Gürkan, Çamlıyer & Saracaloğlu, 2000). Örneğin, Çelikkaya ve Kürümoğlu (2017), durum çalışması olarak desenledikleri çalışmasında, öğretmen, veli ve öğrencilerin değerler hiyerarşisini ortaya koymak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanarak çalışma grubunda yer alan öğretmen, veli ve öğrencilerden Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerleri nedenleri ile sıralamalarını istemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmen ve veliler tarafından ‘Dürüstlük’, ‘Saygı’ ve ‘Sorumluluk’ değerlerinin, öğrenciler tarafından ise ‘Adil Olma’ ve ‘Vatanseverlik’ değerlerinin daha yüksek bir oranda sıralamaya dâhil edilmiştir. Yiğittir ve Öcal (2010), ilköğretim 6. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevresindeki insanlarda görmek istedikleri değerleri belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmalarında 1232 adet öğrenciden topladıkları veriler sonucunda öğrencilerin 97 farklı değeri tercih ettikleri ve en çok tercih ettikleri değerlerin ise çevre temizliği, saygı, güzel söz ve davranış, dürüstlük, çalışkanlık, çevre duyarlılığı, yardımseverlik, iyi insan olma, hoşgörü, doğa sevgisi, temizlik, sevgi ve güvenilirlik değerleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise öğrencilerin en çok tercih ettikleri değerleri Rokeach’ın sınıflandırmasındaki değerlerle kıyaslamış ve sadece dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörülü olma, temizlik ve sevgi değerlerinin ilgili sınıflandırmada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, bireylerin sahip olduğu değerler üzerinde bireysel farklılıkların, inançların, tutumların ve bireylerin önceliklerinin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ilgili değere yönelik dijital hikaye oluşturmalarına etki eden nedenlere ilişkin yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarından elde edilen bulgular öğrencilerin ilgili değerleri seçiminde ‘Güncel Olaylar’, ‘Aile Etkisi’, ‘Yetişkin Etkisi’ ve ‘İçsel Farkındalık’ faktörlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin değerlere yönelik eğilimlerinin ağırlıklı olarak yakın çevrelerinde meydana gelen olaylardan etkilendiği şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında, bireylerin değer eğilimi ve öğrenimini etkileyen farklı faktörlerin bulunduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Arıcı ve Bartan, 2020; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017; Turan ve Arslan, 2016; Kurtulmuş, vd., 2014). Örneğin, Turan ve Arslan (2016), sınıf öğretmenlerinin değerleri kazandırma sürecinde, uyguladıkları yöntem ve teknikleri tespit etmek, aile okul ve çevrenin bu sürece etkisini saptamayı amaçladıkları çalışmalarında altı öğretmenden görüşme yoluyla veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok başvurduğu yöntemlerin drama, örnek olay ve empatik

düşünme yöntemleri olduğu, öğrencilerin değerleri içselleştirmesinde öğretmenlerin rol model olduğu ve aile ve çevrenin değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesindeki rolüne ulaşılmıştır. Kurtulmuş, Kösten ve Gündaş (2014), 360 öğretmen ile gerçekleştirdiği ve ilköğretim birinci kademedeki görev yapmakta olan öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçladığı çalışmada, okullarda yürütülen değerler eğitimi sürecini etkileyen birçok faktörün bulunduğunu ve bu faktörlerin en önemlilerinin ise ders programları, öğretmenler, çocukların ailesi, kitle iletişim araçları ve okul yönetimi olduğunu belirterek değerler eğitimin başarıya ulaşmasında bu faktörlerin ortak bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuçlara göre değerler eğitimi esnasında çevresinde gerçekleşen olaylardan etkilendiği, aile ve öğretmen gibi yetişkin bir bireyin öğrencilerin değer edinimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, dijital hikayelerin sınıf ortamına güncel olayları da taşıdığı ve sınıf içerisinde kullanımının süreç içerisinde veliler tarafından da desteklendiği göz önüne alındığında değerler eğitimi esnasında öğrencilerin değerleri içselleştirebilmelerinde etkili birer araç olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Uygulama Sonrasına Ait Sonuç ve Tartışma

1. Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Düzeylerine Dair Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın uygulama sonrası düzey belirleme aşamasında çalışma grubunun dijital okuryazarlık özyeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılan dijital okuryazarlık özyeterlik ölçeği sonucunda öğrencilerin yüksek düzeyde dijital özyeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterlik düzeyleri incelendiği ölçek genelinde 4,47 ortalama puana sahip oldukları, en yüksek ortalama puanı dijital ortamlarda duygu yönetimi alt boyutunda elde ettikleri ($\bar{x}=4,52$), bunu sırasıyla dijital ortamlarda işbirliği ($\bar{x}=4,51$) ve dijital ortamlarda farkındalık ($\bar{x}=4,43$) boyutlarının takip ettiği ve en düşük ortalama puanın dijital ortamlarda bilgi yönetimi ($\bar{x}=4,41$) alt boyutundan elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterlik düzeyleri arasında süreç içerisinde anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonucunda öğrencilerin son test puanları lehine ölçek genelinde ve ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre dijital hikaye oluşturma sürecinin, öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterlik düzeyleri üzerinde etkisi olabileceği belirlenmiştir. Böylesi bir etkinin ortaya çıkma nedeni olarak

dijital hikaye oluşturma sürecinin dijital araç gereçleri kullanmaya öğrencileri sevk etme özelliği ve uygulamanın büyük bir kısmının sanal ortamda yapılması ve bu ortamın da öğrenciler arasında dijital okuryazarlık özyeterlik düzeylerini desteklediği düşünülmektedir. Bu sonuç, alanyazında yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Korucu, 2020; Karakoyun, 2014; Demirer, 2013; Condry, vd., 2012; Renda & Sprouse, 2010; Robin, 2007; Li, 2007; Behmer, vd., 2006; Banaszewski, 2005). Örneğin, Korucu (2020), laboratuvar uygulamalarında dijital hikaye kullanımının etkisini karma araştırma deseni kullanarak incelemeyi amaçladığı araştırmasında Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalında 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 39 öğretmen adayından çeşitli araçlarla veri toplamıştır. Araştırmanın nicel bulguları, dijital hikayelerin öğretmen adaylarının akademik başarıları, sayısal yetkinlikleri ve sorgulama becerilerinde artış olduğunu, nitel bulguları ise dijital hikayelerin öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik olumlu katkılar sunduğunu göstermiştir. Behmer, Schmidt ve Schmidt (2006), araştırmalarında, yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin dijital öykü anlatımını kullanma sürecinin etkilerini incelemişlerdir. Süreç içerisinde öğrenciler o dijital öyküler oluştururken araştırma, okuma ve yazma becerilerini çeşitli alanlarda kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hedeflenen okuryazarlık düzeyine ulaştıkları ve bu tür uygulamaların dijital becerileri de teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, dijital hikayelerin öğrencilerin dijital becerilerini desteklemede ve teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemede etkili birer öğretim araç-gereci olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin Değerlere Yönelik Bilişsel Düzeyleri ve Bilişsel Yapılarına Dair Elde Edilen Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin değerlere yönelik bilişsek düzeyleri ve bilişsel yapılarını ölçmeye yönelik kullanılan kelime ilişkilendirme testi sonucunda öğrencilerin ölçek genelinde ($\bar{x}$ = 20,51), Sorumluk ($\bar{x}$ = 24,40), Saygı ($\bar{x}$ = 21,00) ve Kültürel Mirasa Duyarlık ($\bar{x}$ = 26,46) değerlerine yönelik orta düzeyde; Doğal Çevreye Duyarlılık ($\bar{x}$ = 19,93), Tasarruf ($\bar{x}$ = 19,06) ve Bağımsızlık ($\bar{x}$ = 12,46) yönelik düşük düzeyde bir bilişsel yapıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel düzeyleri arasında süreç içerisinde anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonucunda öğrencilerin sontest puanları lehine ölçek genelinde ve Sorumluluk ile Kültürel Mirasa Duyarlılık değerlerinde öğrencilerin sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

tespit edilirken; Saygı, Doğal Çevreye Duyarlılık, Tasarruf, Bilimsellik ve Bağımsızlık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat, öğrencilerin Saygı, Tasarruf, Bilimsellik, Doğal Çevreye Duyarlılık değerlerine yönelik ortalama puanlarında artış gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ortalama puanlarında artış gözükmeyen tek değerin ise Bağımsızlık değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin değerlere yönelik bilişsel düzeylerine yönelik ortalamalarının bağımsızlık değeri hariç tüm değerlerde artış göstermiş olmasının nedeni olarak dijital hikayelerin öğrencilere değerleri farklı bakış açılarından görmelerini sağlaması, akran öğrenmesi aracılığıyla öğrencilerin ilgili değerlere yönelik kendi sahip oldukları kavramlardan başka kavramları da öğrendikleri ve dijital hikayelerin öğrenci davranışlarına rol model oluşturduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde ilgili değere yönelik ürettikleri kavramları kullanarak oluşturduğu cümleler incelendiğinde öğrencilerin öntestte kendi davranışı olarak örneklendirdiği cümle cümle sayısında da ($f=58$), son test sonuçların ciddi bir artış meydana geldiği ($f=117$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dijital hikayelerin öğrencilere bir rol model görevi üstlendiği ve ilgili değerlerin gereksinimlerini ve davranış göstergelerini görmelerine yardım ederek, değerleri içselleştirmelerinde yardımcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında incelendiğinde dijital hikaye ve teknoloji kullanımının değerler üzerindeki etkilerine değinen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Marín, vd., 2018; Balaman, 2016; Yürük, 2015; Narinasamy & Mamat, 2013; Masmuzidin, vd., 2012; Condy, vd., 2012; Skouge & Rao, 2009). Örneğin, Yürük (2015), beşinci sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerle karma araştırma yönteminde yürüttüğü ve dijital hikayelerin değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasının sonucunda görüşme soruları sonucunda elde ettiği verilerin dijital hikayelerin değerler eğitimi alanında etkili bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Marín, Tur ve Challinor (2018) ise dijital hikayelerin mesleki kimlik oluşturmaya etkisini incelediği çalışmasını İngiltere’de iki Sağlık ve Bakım Merkezi, İspanya’da ise üç eğitim çalışması üzerinde potansiyel sağlık çalışanları ve öğretmen adaylarının dijital hikayeler aracılığıyla mesleki kimliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan kişilerin dijital hikayeler aracılığıyla mesleki kimliklerinde önem verdikleri değerlerin de ortaya konduğu sonucuna ulaşmışlardır. Skouge ve Rao (2009) ise öğretmen eğitiminde dijital hikayelerin rolünü ele aldığı çalışmada kültürel çeşitliliği ön plana çıkaran ve öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine düşünmelerine ve paylaşımlarına olanak tanıyan bir yaklaşım olan dijital hikaye anlatıcılığının özel eğitim alanındaki temel değerleri öğretmek için nasıl etkili

bir araç olduğu üzerinde durmaktadır. Masmuzidin, Jiang ve Wan (2012), Malezya’da çocuklara yönelik ahlak eğitiminin önemi üzerinde durarak ahlak eğitiminin geliştirilmesine yönelik olarak ortaya koydukları ve sanal gerçeklik teknolojisinin ahlak gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarının pilot uygulamasını 11-14 yaş aralığında olan on çocuk ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda ise araştırmacılar, ahlaki değerlerin birkaç uyaralama da yapılarak sanal gerçeklik yoluyla etkili bir şekilde verilebileceğini belirtmişlerdir. Narinasamy ve Mamat (2013), gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmen ürünlerinden elde ettikleri veriler doğrultusunda Ahak Eğitimi sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegresinin gerekliliğini tartışmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin bu tür teknolojileri derslerinde kullanmada yetersiz kaldıkları ve bu tür uygulamaların olumlu öğrenme ortamları oluşturduğu için öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin böylesi uygulamaların farkına varması gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Genel olarak araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin beceri ve değer gelişimine yönelik öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikayelerin kullanımının öğrencilerin dijital okuryazarlık özyeterlik ve değerlere yönelik bilişsel düzeylerini desteklediğini göstermiştir. Bu sonucu, araştırma boyunca tutulan, araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel bulgular da bu sonucu desteklemiş ve nicel ve nitel veriler tutarlılık göstermiştir. Her eylem planının uygulanması sonucunda elde edilen günlükler, dijital hikaye kullanımının öğrencilerin ilgisini artırdığı, derse karşı merak uyandırdığı, derse hazırlıklı gelmelerini sağladığı ve bu sayede öğrenciler arasında derse katılımı artırdığı belirlenmiştir.

Eylem planlarının uygulanması boyunca tutulan günlüklerden elde edilen sonuçlar aynı zamanda dijital hikayelerin öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmesinde, motivasyonlarını artırmada, öğrencilerin kendini ifade edebilmelerinde ve bu sayede özgüvenlerinde artışa ve başarı hissine ulaştıklarını göstermiştir. Aynı zamana günlüklerden elde edilen veriler, dijital hikayelerin değerlere yönelik farkındalığı artırdığı, akran öğrenmesini teşvik ederek öğrencilerin değerlere yönelik farklı bakış açıları da geliştirmesinde faydalı olduğunu göstermiştir. Ayrıca dijital hikaye uygulamalarının öğrenciler arasında iş birliğini teşvik ettiği ve toplu öğrenmeye katkı sağladığı, çeşitli işitsel ve görsel materyaller sayesinde de öğrencilerin ilgili konuları hatırlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günlüklerden elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikaye hazırlama sürecinin öğrencileri araştırmaya sevk ettiği dolayısıyla da öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı sonucunu göstermiştir. Dijital hikaye hazırlama sürecinin gereksinimlerinden dolayı teknolojik aletlerin yoğun bir şekilde kullanılmasının doğal bir sonucu olarak sürecin öğrenciler arasında dijital becerileri de desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Günlüklerden elde edilen bir diğer bulgu ise dijital hikayelerin değer ve beceri eğitiminde kullanılmasının sınıf ortamı ve yönetimine olumlu katkılar sağladığıdır. Dijital hikayelerin kullanımının dersi eğlenceli bir hale getirerek olumlu bir sınıf ortamı yarattığı ve sınıf içi olumsuz durumların ortaya çıkmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise dijital hikaye kullanımının öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olduğu ve bu nedenle sürecin kolay bir şekilde yürütebildiğini göstermiştir. Ayrıca dijital hikayelerin doğası gereği de sanal ortamlarda da rahatlıkla kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde, araştırmaya kapsamında oluşturulan eylem planları dahilinde öğrencilerin değer ve beceri gelişimine yönelik olarak dijital hikaye kullanımının öğrencilerin değer ve beceri gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, dijital hikayelerin etkili birer materyal olarak kullanılabileceğini ve çeşitli ortamlara ve konulara da uyarlanabileceği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda da (Korucu, 2020; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Hui, 2016, Özer, 2016; Grindle, 2014; Rosmar, 2014; Morris, 2011) dijital hikayelerin sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma sonucunda dijital hikayelerin değer eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak değer ve beceri gelişiminde öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikayelerin kullanılabilirliği ve etkisi ele alınmıştır. Araştırma boyunca elde edilen hem nicel hem de nitel veriler dijital hikayelerin değer ve beceri gelişiminde kullanımının; öğrencilerin derse katılımını artırdığı, duyuşsal kazanımlarda, değer öğreniminde, beceri gelişiminde, sınıf yönteminde etkili olduğu ve uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda araştırma sonunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler şu şekildedir:

- 1-Bu uygulama sınıf ortamında haftada iki gün online ortamda ise haftada bir gün olacak şekilde yürütülmüştür. Uygulayıcılar, ilgili derslerine paralel olarak online eğitim uygulamalarını normal eğitim uygulamalarına entegre bir şekilde uygulayarak değer eğitimi sürdürülebilir bir hale getirebilirler.
- 2-Uygulama daha geniş bir sürece yayılarak sadece bir dönemi kapsamaması ve tüm değerleri bütünsel olarak ele alınması öğrencilerin değerler sisteminin gelişimini daha etkili sağlayabilir.
- 3-Öğrencilere özellikle dijital hikaye hazırlanması sürecinde ek süre tanınması öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerde hem kalite artışına neden olabilir hem de öğrencilerin ilgili konuyu daha iyi araştırabilmesine fırsat tanıyabilir.
- 4-Bu çalışmada oluşturulan dijital hikayeler öğrenciler tarafından bireysel olarak oluşturulmuştur, yapılacak diğer uygulamalarda grup çalışmalarına yer verilebilir. Her ne kadar değer sistemleri bireysel de olsa öğrencilerin birlikte çalışması esnasında değerlere farklı bakış açıları geliştirmeleri adına grup çalışmaları da faydalı olabilir.
- 5-Bu çalışma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Yapılacak diğer çalışmalar deneysel desende yürütülebilir, bireysel ve grup tarafından hazırlanan dijital hikayelerin değer ve beceri edinimine etkisi incelenebilir ya da online ya da sınıf ortamında gerçekleştirilecek uygulamaların etkisi incelenebilir.
- 6-Bu çalışma sadece 5. Sınıflara odaklanmıştır. İleride yapılacak uygulamalar farklı düzeylerde de yürütülebilir ve dijital hikayelerin hangi düzeyde daha etkili olduğu incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdollahpour, Z. & Asaszadeh, N. (2012). The Impact of Exposure to Digital Flash Stories on Iranian EFL Learners' Written Reproduction of Short Stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3(2), 40-53.
- Abiola, L. L. (2014). The Effect of Digital Storytelling on Kindergarten Pupils' Achievement in Moral Instruction in Basic Schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 26-34.
- Acar, H. ve Akar, M. ve Acar, Y. B. (2016). Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 97-118.
- Acril. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, Illinois: Association of College and Research Libraries.
- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A., ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 180-197.
- Akbaş O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. İçinde; *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı), (Ed: B. Tay ve A. Öcal), ss. 335-360. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş Baysal, E. (2019). Nitel araştırma modelleri-desenleri. İçinde; *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, (Ed: G. Ocak), ss.126-149. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Z. ve Bozdoğan, A. E. (2016). Fen Bilimleri Dersi "İnsan ve Çevre" Ünitesiyle Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Merhamet Değerini Kazanmalarına Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 39-57.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Yardımseverlik" Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning. *Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre. Technical Note: JRC, 48708*, 271-282.
- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives With New Media*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Alliance for a Media Literate America (2010). *Media Literacy - NAMLE - National Association for Media Literacy Education - Advancing Media Literacy Education in America*. <http://www.amlainfo.org/home/media-literacy>. (Erişim Tarihi: 21.11.2018)
- Alliance for Excellent Education. (2011). A Time For Deeper Learning: Preparing Students For A Changing World. *Education Digest*, 77(4), 43-49.
- Allport, G. W., Vernon, E. & Linzey, G. (1960). *A Study of Values*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Alterio, M. (2002) *Using Storytelling To Enhance Student Learning, The Higher Education Academy*. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id471_using_storytelling_to_enhance_learning.pdf. (Erişim Tarihi: 21.11.2019).
- Anderson, G. L., Herr, K. & Nihlen, A. S. (Eds.). (2007). *Studying Your Own School: An Educator's Guide To Practitioner Action Research*. Corwin Press.

- Anderson, J., Chung, Y. C. & Macleroy, V. (2018). Creative and Critical Approaches to Language Learning and Digital Technology: Findings from A Multilingual Digital Storytelling Project. *Language and Education*, 32(3), 195-211.
- Ang, T. (1996). Gelişmişliğin Kriteri Olarak Eğitim. İçinde; *Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye’de Eğitim*. (Ed: B Çotuksöken). İstanbul: Felsefe Kurumu Yayınları.
- Arabacı, İ. B. ve Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Area-Moreira, M. & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New Literacies To The Cultural Changes Of Web 2.0. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 13-20.
- Argandona, A. (2003). Fostering Values in Organization. *Journal of Business Ethics*. 45, 15-28.
- Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Çocuklarına Değer Edindirme Sürecine Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 6(1), 279-294.
- Arslan, M. ve Tunç, E. (2013). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 7-39.
- Ascione, L. (2019). *Higher-ed leaders: Here’s how Generation Z learns best*. eCampus News: Today’s Innovation in Higher Education. <https://www.ecampusnews.com/2019/02/15/higher-ed-leaders-generation-z-learns-best/>. (Erişim Tarihi: 12.06.2019).
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Autry, A. J. & Berge, Z. (2011). Digital Natives And Digital Immigrants: Getting To Know Each Other. *Industrial and Commercial Training*, 43(7), 460-466.
- Aydemir, A. ve Kalın, Ö. U. (2018). 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağımsızlık, Özgürlük, Özgüven ve Çağdaşlaşma Değerlerine Yönelik Görüşlerinin ve Algısal Değişimlerinin İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 87-100.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M.Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Aydın, Z. ve Gürler, A. (2014). *Okullarda Değerler Eğitimi*. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2011). Değer, değer midir? *Eğitime Bakış*, 7(19), 19-21.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of Students’ Cognitive Structure in Elementary Genetics Through Word Association Tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Bakdemir, A. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Ahlak Ve Karakter Eğitimi Konusundaki Algı, Tutum Ve Eğitimsel Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Baki, Y. (2015). Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704.

- Balaman, F. (2016). Dijital Öyküleme'nin Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Değer Yargılarına Etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *Current Research in Education*, 2(1), 42-52.
- Balamana, F. (2016). The Effect of Digital Storytelling Technique on The Attitudes of Students Toward Teaching Technologies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168
- Banaszewski, T. (2002). Digital Storytelling Finds Its Place In The Classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital Storytelling: Supporting Digital Literacy in Grades 4-12*. (Unpublished Master's Thesis). Georgia Institute of Technology, Georgia.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Barnes & Noble College. (2016). *Getting to know Gen Z: Exploring middle and high schoolers' expectations for higher education*. <https://www.bncollege.com/wp-content/uploads/2018/09/Gen-Z-Report.pdf>. (Erişim Tarihi: 11.05.2019).
- Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling As A Deep Learning Tool. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Orlando, Florida, ss. 647-654.
- Başdaş, F. ve Vural, R. A. (2017). Drama Temelli Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-30.
- Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259.
- Behmer, S., Schmidt, D. & Schmidt, J. (2006). Everyone Has A Story To Tell: Examining Digital Storytelling In The Classroom. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 16 March 2006, Orlando, Florida, ss. 655-662.
- Bette, E. (2011). *Re-Engineering Values Education in Nigerian Schools as Catalyst for National Development*. *International Education Studies*, 4(1), 152.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. White Paper commissioned for the Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project (ATC21S). Melbourne, Australia: Assessment and Teaching of 21st Century Skills.
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 57-66.
- Brady, L.(2008).” Strategies in Values Education: Horse Or Cat?”. *Australian Journal Of Teacher Education*, 35(5), 81-89.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1998). Organizing Knowledge. *California Management Review*, 40(3), 90–111.
- Brown, J., Bryan, J. & Brown, T. (2005). Twenty-first Century Literacy and Technology in K-8 Classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(3). <https://www.learntechlib.org/p/107300/>. (Erişim Tarihi: 03.09.2019).
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in The Age of Digital Culture*. Cambridge, England: Polity Press
- Buckner, M. J. (2015). *Investigating Digital Storytelling as An Assessment Practice in Study Abroad Programs*. (Unpublished PhD Thesis). The University of Arizona The Graduate School, Arizona.

- Butler, J. W. (2007). *Teachers' Attitudes Toward Computers After Receiving Training in Low-Threshold Digital Storytelling Applications*. (Unpublished Phd Thesis). The University of Houston The Faculty of College Education, Houston.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Calhoun, E. F. (1994). *How To Use Action Research In The Self-Renewing School*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria. <https://eric.ed.gov/?id=ED370205>. (Erişim Tarihi: 28.05.2018).
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193.
- Carlgren, T. (2013). Communication, Critical Thinking, Problem Solving: A Suggested Course For All High School Students in The 21st Century. *Interchange*, 44(1-2), 63-81.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education. Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Caruso, J. B. & Salaway, G. (2008). The ECAR Study Of Undergraduate Students And Information Technology. *ECAR Research Studies Colorado: EDUCAUSE Center for Applied Research*, 1, 1-4. https://www.ship.edu/globalassets/pcde/ecar_study_highlights.pdf. (Erişim Tarihi: 17.09.2019).
- Chapin, J. & Messick, R. (1999). *Elementarysocial Studies*, 4th Ed. New York: Addison Wesley Longman.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Clawson, J. C. & Vinson, E. D. (1978). Human Values: A Historical and Interdisciplinary Analysis. *Advances in Consumer Research*, 5, 396-402.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (2008). Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. *Handbook of research on new literacies*, 1-21. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=nc2oAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Coiro,+J.,+Knobel,+M.,+Lankshear,+C.,+%26+Leu,+D.,+J.,+\(2008\).+Central+Issues+in+New+Literacies+and+New+Literacies+Research.+Handbook+of+research+on+new+literacies,+1-21.&ots=CzK9O952Xr&sig=lp84KCBebzFrJVp8T3bij6mCV8g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=nc2oAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Coiro,+J.,+Knobel,+M.,+Lankshear,+C.,+%26+Leu,+D.,+J.,+(2008).+Central+Issues+in+New+Literacies+and+New+Literacies+Research.+Handbook+of+research+on+new+literacies,+1-21.&ots=CzK9O952Xr&sig=lp84KCBebzFrJVp8T3bij6mCV8g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). (Erişim Tarihi: 05.06.2019).
- Collen, L. (2007). The Digital and Traditional Storytimes Research Project: Using Digitized Books for Preschool Group Storytimes. *World Libraries*, 17(1). <https://worldlibraries.dom.edu/index.php/worldlib/article/view/43>. (Erişim Tarihi: 07.06.2019).
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D. & Ivala, E. (2012). Pre-Service Students' Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., Ivala, E. & Chigona, A. (2012). Pre-Service Students' Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 278-285.
- Cooper, P., & Yan, Z. (2015). Some Possible Effects of Behaviour Management Training on Teacher Confidence and Competence: Evidence From A Study of Primary School Teachers in Hong Kong. *Educational Studies*, 41(1-2), 156-170.
- Corbett, A. (2016). *Stories and Seeds: Digital Storytelling in High Peruvian Amazon*. Prescott College.

- Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Araştırma Yöntemleri, Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev: Y. Dede ve SB Demir). Ankara: Anı yayıncılık.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Curran, C. & Hyman, M. R. (2000). *Children and Advertising: The Influence of Cognitive Development Models on Research Questions and Results*. Working paper. https://www.researchgate.net/profile/Michael-Hyman-2/publication/259197434_Children_and_advertising_The_influence_of_cognitive_development_models_on_research_questions_and_results_Working_Paper/links/02e7e52a63b4a52a4e000000/Children-and-advertising-The-influence-of-cognitive-development-models-on-research-questions-and-results-Working-Paper.pdf. (Erişim Tarihi: 08.09.2019).
- Curwood, J. S. & Gibbons, D. (2009). “Just like I have felt”: Multimodal Counternarratives in Youth-Produced Digital Media. *International Journal of Learning and Media*, 1(4), 59-77.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, Öğrenciler ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programdaki Değerlere İlişkin Değer Hiyerarşileri, Gerekçeleri ve Önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243-264.
- Çengelci T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çıralı, H. (2012). *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Bilişsel Çarpıtmaları ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and Pedagogy: Classic Edition*. Routledge.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları* (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- De Zeeuw, G. (2003). Helping Others: Projects or Research?. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 13, 496–503.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde E-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- DeRoche, E. F. & Williams, M.M. (1998). *Educating Hearts and Minds: A Comprehensive Character Education framework*. California: Corwin Press.
- Dest (Australian Government Department of Education, Science and Training). (2005). *National Framework for Values Education in Australian Schools*. http://www.valuededucation.edu.au/verve/_resources/Framework_PDF_version_for_the_web.pdf (Erişim Tarihi: 01.05.2019).
- Destebağı, F., (2016). Yeni Okuryazarlıklar: Tanımı, Kapsamı ve Teorik İlkeleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3), 895-910.
- DeVries, R. & Zan, B. S. (2012). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education* (2th edition). New York: Teacher Collages Press.

- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Di Blas, N. & Paolini, P. (2013). Beyond the School's Boundaries: PoliCultura, a Largescale Digital Storytelling Initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.
- Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P., & Sabiescu, A. (2009). *Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-10643-9_5#citeas. (Erişim Tarihi: 18. 05.2019).
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı E. (2009). Değer Tercihleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 27-47.
- Dogan, B. (2012). Educational Uses of Digital Storytelling In K-12: Research Results Of Digital Storytelling Contest (DISTCO). *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. 05 March, Waynesville, NC USA, ss. 1353-1362.
- Dogan, B. & Robin, B. (2008, March). Implementation of Digital Storytelling In The Classroom By Teachers Trained In A Digital Storytelling Workshop. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. 05 March, Waynesville, NC USA, ss. 902-907.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dönmez, G. (2019). *Lise Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalığı İle Dijital Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dupain, M. & Maguire, L. (2005). Digital Storybook Projects 101: How To Create And Implement Digital Storytelling Into Your Curriculum. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, 6, p. 2014.
- Dupain, M. & Maguire, L. L. (2007). Health Digital Storytelling Projects. *American Journal of Health Education*, 38(1), 41-43.
- Duran, M. & Dökme, İ. (2018). Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kavramsal Anlama Düzeyi ve Bazı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 545-563.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak Eğitimi* (Çev. Oğuz Adanır). İstanbul: Say Yayınları.
- Education, F. (2013). Utilization of ICT by Moral Education Teachers. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(4), 44-53.
- Edwards, J. (1996). Plannig for Values Education in the School Curriculum. *In Values in Education and Education in Values* (ss. 167-179). London: The Falmer.
- Egan, K. (1988). *Teaching As Story Telling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisenberg, M. B. (2008). Information Literacy: Essential Skills For The Information Age. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 28(2), 39-47.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21.Yüzyıl Becerilerine Ait Veri Kaynaklarının Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- Eom, S. B., Wen, H. J. & Ashill, N. (2006). The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Empirical Investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim, Öğrenme, Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Ets. (2002). *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- European Commission (2010) *A Digital Agenda for Europe (DAE)*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu /LexUriServ/Lex Uri erv. Do? uri = COM:2010:0245:FIN: EN:HTML>. (Erişim Tarihi: 21.07.2019).
- European Parliament and the Council (2006). Recommendation of The European Parliament and The Council Of 18 December 2006 On Key Competences For Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, L394.
- Eyre, L. & Eyre, R.(1993). *Teaching Your Children Values*. New York: Rockefeller Center.
- Fariyatul, E. & Bandonio, A. (2017). The Use of Value Clarification Technique-Based-Picture Story Media As An Alternative Media to Value Education in Primary School. *HARMONIA: Journal of Arts Research and Education*, 17(1), 68-74.
- Fernandes, L. (1999). Value Personalisation: A Base for Value Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED434880>. (Erişim Tarihi: 29.05.2018).
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji Nedir?* (Çev: N. Çelebi). İstanbul: Attila Kitabevi.
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling Guide for Educators*. Washington, D.C.: International Society for Technology in Education.
- Galbreath, M. A. (2015). *Voices of Place: The Affordances and Barriers for Teaching Underrepresented Students Who Employ Digital Stories to Articulate Their Interpretations of Place Meaning*. (Unpublished PhD Thesis) University of Idaho College of Graduate School, USA.
- Gallardo-Echenique, E. E., de Oliveira, J. M., Marqués-Molias, L., Esteve-Mon, F., Wang, Y. & Baker, R. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 1-16.
- Gardner, H. (2006). *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin* (Çev: F. şar). Ankara: Optimist Yayınları.
- Gee, J. P. (2012). The Old and the New in the New Digital Literacies. *The Educational Forum*, 76(4), 418-420.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Gordon, C. (2011). *Digital Storytelling in the Classroom: Three Case Studies*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Arizona State, USA.
- Goswami, U. (2008). Byron Review on the Impact of New Technologies on Children: A Research Literature Review: Child Development. *Cambridge University*.
- Gökçe, O. (1994). Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlakı Değerleri. *Ata Dergisi*, 1, 25-30.
- Grail Research (2011). *Consumers Of Tomorrow: Insights And Observations About Generation Z*. *Division of Integreon*. <https://www.slideshare.net/johnnyvo/consumers-of-tomorrowinsightsandobservationsaboutgenerationz-25226677>. (Erişim Tarihi: 09.05.2019).
- Green, M. R. (2011). *Teaching The Writing Process Through Digital Storytelling İn Pre-Service Education*. (Unpublished Phd Thesis). Texas A&M University,, USA.
- Greydanus, D. E. & Greydanus, M. M. (2012). Internet Use, Misuse, And Addiction İn Adolescents: Current Issues And Challenges. *International Journal of adolescent medicine and health*, 24(4), 283-289.
- Grindle, M. (2014). *The Power of Digital Storytelling to Influence Human Behaviour*. (Unpublished PhD Thesis). University of Stirling, UK.
- Gubrium, A. & Scott, T. (2010). Teaching and Speaking to Social Change: A Digital Storytelling Approach Addressing Access to Higher Education. *Societies Without Borders*, 5(2), 126–151.
- Gutok, G. L. (2007). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çev: N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.

- Gündoğan, A. O. (2007). Ben ve öteki: değerler dünyasının gerginliği. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 71-79.
- Güngör E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar* (3.Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürkan, H., Çamlıyer, H. ve Saracaloğlu, A. S. (2000). Beden Eğitimi Öğretmem Adaylarının Değerler Sistemi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 35-52.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.
- Haliloğlu Tatlı, Z. (2016). Dijital Öyküleme. İçinde; *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (ss. 219-234). Ankara: TOJET.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review Of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169- 202.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hancerlioğlu, O. (1986). *Toplum Bilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hartley, J, & McWilliam, K. (2009). Computational Power Meets Human Contact. In *Story Circle Digital Storytelling Around The World* (ss.18-30). Sussex, Wiley-Blackwell.
- Hathorn, P. P. (2005). Using Digital Storytelling As A Literacy Tool For The Inner City Middle School Youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Herman E. W. (1992) The Critical Distinctions Between The Developmental and Transmission Approaches to Values Acquisition. <https://eric.ed.gov/?id=ED349242>. (Erişim Tarihi: 17.05.2018).
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Holter, I. M. & Schwartz Barcott, D. (1993). Action Research: What Is It? How Has It Been Used and How Can It Be Used in Nursing?. *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hopkins, D. (2002) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press.
- Hossain, A. & Marinova, D. (2004). Values Education: A Foundation for Sustainability. *Seeking Educational Excellence*. <http://clt.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2004/hossain.html>. (Erişim Tarihi: 05.12.2018).
- Hökelekli, H. ve Gündüz T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğilimleri. İçinde; *Değerler ve Eğitimi* (ss. 371-396). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Hui, L. E. (2016). *Learning of Chinese Idioms through Multimedia Storytelling*. (Unpublished PhD Thesis). Multimedia University, Malaysia.
- Huitt, W. (2004). *Values. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> (Erişim Tarihi: 13.11.2018).
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J. & Huang, I. (2012). A Project-Based Digital Storytelling Approach For Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368– 379

- Hur, J. W. & Suh, S. (2012). Making Learning Active with Interactive Whiteboards, Podcasts, and Digital Storytelling in ELL Classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338.
- Ignacimuthu, S. (2013). *Values for life* (14th ed.). Mumbai, India: The Bombay St. Paul Society.
- Inoue, H., Naito, E. & Koshizuka, M. (1997). Mediacy: What it is? Where to go?. *International Information & Library Review*, 29(3-4), 403-413.
- ITEA (1996). *Technology for all Americans*. Reston, VA: International Technology Education Association.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling. http://id3432.securedata.net/jakesonline/dst_techforum.pdf. (Erişim Tarihi: 05.06.2019).
- Jones, R. H. & Hafner, C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Routledge.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalkhurst, D. (2018). *Engaging Gen Z students*. Pearson Higher Education. <https://www.pearson.com/ped-blogs/blogs/2018/03/engaging-gen-z-students.html>. (Erişim Tarihi: 09.05.2019).
- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre İlköğretim 6 ve 7.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kemmis, S. & Taggart, R. M. (1990). *The Action Research Planner* (3th). Victoria: Deakin University press.
- Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and The Public Sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kim Suh, B. & Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula. *Education*, 119(4), 723-726.
- Kim, D. & Li, M. (2021). Digital Storytelling: Facilitating Learning and Identity Development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33-61.
- Kim, S. (2014). Developing Autonomous Learning for Oral Proficiency Using Digital Storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20-35
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikâye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.

- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kordaki, M. & Agelidou, E. (2010). A Learning Design-Based Environment for Online, Collaborative Digital Storytelling: An Example for Environmental Education. *International Journal of Learning*, 17(5), 95-106.
- Korucu, A. T. (2020). Fen Eğitiminde Kullanılan Dijital Hikâyelerin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısı, Sayısal Yetkinlik Durumları ve Sorgulama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370.
- Koshy, V. (2005). *Action Research For Improving Practice: A Practical Guide*. Sage.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2017). The Effect of Creating Digital Storytelling on Secondary School Students' Academic Achievement, Self Efficacy Perceptions and Attitudes toward Physics. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 218-227.
- Köylü, M. (2016). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kumbasar E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kupchenko, I. & Parsons, J. (1987). *Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288806.pdf>. (Erişim Tarihi: 28.03. 2019).
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Kuşdil, M. ve Kağıtçıbaşı Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Kutlucan, E., Çakır, R. ve Yavuz, Ü. (2018). Dijital Öykü Anlatımı ile Verilen Değerler Eğitimine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2187-2202.
- Kylonen, P. C. (2012). Measurement of 21st Century Skills within the Common Core State Standards. In *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments*, May 7-8, ss. 2-23. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/11_measurement_of_21stcenturyskills.pdf. (Erişim Tarihi: 21.05. 2019).
- Lake, K. (2011). Character Education from a Children's Rights Perspective: An Examination of Elementary Students' Perspectives and Experiences. *The International Journal of Children's Rights*, 19(4), 679-690.
- Lambert, J. (2007). *The Digital Storytelling Cookbook: Center for Digital Storytelling*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. New York: Routledge.
- Lamberta, G. C. (2004). *A Values Education Intervention Through Therapeutic Recreation For Adolescents In A Psychiatric Setting*. (Unpublished Phd Thesis). Walden University.
- Lanham, R. (1995). Digital Literacy. *Scientific American*, 273(3), 160-161.
- Lankshear, C. J. & Knobel, M. (2008). *Introduction: Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang Publishing.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. Pine Forge Press.

- Leffler, M. E. (2015). *Digitally Divided in Jackson: Are Students Getting The Digital Literacy Skills They Need To Succeed?*. (Unpublished PhD Thesis). Jackson State University.
- Leming, J. (1999). *Teaching Values in Social Studies Education Past Practices And Current Trends*. http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching (Erişim Tarihi: 03.01.2019).
- Leming, J. S. (1997). Whither Goes Character Education? Objectives, Pedagogy, and Research in Education Programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-34.
- Li X, (2011). Sources of External Technology, Absorptive Capacity, and Innovation Capability in Chinese State-owned High-tech Enterprises. *World Dev.* 39(7), 1240–1248.
- Lickona, T. (1991). *Educating For Character How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lovat, T. (2006). Values Education: The Missing Link in Quality Teaching. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 13(2), 25-28.
- Lowenthal, P. & Dunlap, J. (2007). Digital Stories. In *The Online Learning Idea Book: 95 proven ways to enhance technology-based and blended learning* (Ed: P. Shank), pp. 110–111. San Francisco: Pfeiffer.
- Lucas, L. D. (2009). *Character Education As Perceived and Implemented by Selected Middle School Teachers of One Rural County In West Virginia*. <https://researchrepository.wvu.edu/etd/4493/>. (Erişim Tarihi: 07.04.2019).
- Mac Naughton, G. & Hughes, P. (2008). *Doing Action Research In Early Childhood Studies: A Step-By-Step Guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- MacCallum, R.C., Browne, M.W. & Sugawara, H., M. (1996), "Power Analysis and Determination of Sample Size For Covariance Structure Modeling" *Psychological Methods*, 1(2), 130-49.
- Marin, V. I., Tur, G. & Challinor, J. (2018). An Interdisciplinary Approach to The Development of Professional Identity Through Digital Storytelling in Health and Social Care and Teacher Education. *Social Work Education*, 37(3), 396-412.4
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development*. University of Glasgow, Scotland. <http://ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/martin-grudziecki.pdf>. (Erişim Tarihi: 21.11.2018).
- Martin, A. (2003). Towards E-literacy. In A. Martin & R. Rader, (Eds.), pp. 3-23. *Information and IT literacy: Enabling Learning in the 21st Century*. London: Facet.
- Martin, A. (2006). A European Framework For Digital Literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(2), 151-161.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the “Digital Society”. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30, 151-176.
- Maslow, A.H. (1996). *Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler* (Çev. H.K. Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Masmuzidin, M. Z., Jiang, J. & Wan, T. (2012). Learning Moral Values Through Virtual Technology: The Development And Evaluation of Malaysian Virtual Folktales-Hikayat Land. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 315-32.
- Mason, J. (2002). *Researching Your Own Practice: The Discipline of Noticing*. London: Routledge Falmer.
- Matheson, D. (2011). How To Be An Epistemic Value Pluralist. *Dialogue: Canadian Philosophical Review/Revue Canadienne de Philosophie*, 50(2), 391-405.
- Mayer, R. (2003). The Promise of Multimedia Learning: Using The Same Instructional Design Methods Across Different Media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125–140.

- McDonald, K. (1997). Social Transformations: New Problems, New Possibilities. In P. James, W. F. Veit and S. Wright (Eds.) *Work of the Future*. London: Allen & Unwin.
- McDrury, J. & Alterio, M. (2002). *Learning Through Storytelling In Higher Education*. London: Kogan Page.
- McLellan, H. (2006). Digital Storytelling In Higher Education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(15), 65-79.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. (2010). Personalised and Self Regulated Learning in The Web 2.0 Era: International Exemplars of Innovative Pedagogy Using Social Software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28–43.
- Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education and the Arts*. 2(1).
- Menezes, H. (2012). Using Digital Storytelling to Improve Literacy Skills. *International Association for Development of the Information Society*. <https://eric.ed.gov/?id=ED542821>. (Erişim Tarihi: 06.02.2020).
- Mertler, C. A. (2019). *Action Research: Improving Schools And Empowering Educators*. SAGE Publications.
- Meyers, E. M., Erickson, I. & Small, R. V. (2013). Digital Literacy and Informal Learning Environments: An Introduction. *Learning, media and technology*, 38(4), 355-367.
- Michaelis, J. & Garcia, J. (1988). *Social Studies For Children A Guide To Basic Instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Middleton, J. & Spanias, P. (1999). Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2007), "A time and a Place for incremental Fit Indices," *Personality and Individual Differences*, 42(5), 869-74.
- Miller, L. C. (2010). *Make Me a Story: Teaching Writing Through Digital Storytelling*. Stenhouse Publishers.
- Mills, G. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development: Theory & Practice*. London: Kogan Page.
- Morra, S. (2014). *Transform Learning, Exploring How Digital Tools Transform Learning*. <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>. (Erişim Tarihi: 05.12.2019).
- Morris, R. J. (2011). *Responses of Listener-Viewers In Digital Storytelling: Collaborations In The Intermediate Classroom and The Middle School Library*. (Unpublished PhD Thesis). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Myyry, L. and Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21, 25-40.
- Nathanson, A. I. & Cantor, J. (2000). Reducing The Aggression-Promoting Effect Of Violent Cartoons By Increasing Children's Fictional Involvement With The Victim: A Study Of Active Mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(1), 125-142.
- Naylor, D. T. & Diem, R. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Nordmark, S. & Milrad, M. (2012). Mobile Digital Storytelling For Promoting Creative Collaborative Learning. *IEEE Seventh International Conference On Wireless*,

- Mobile And Ubiquitous Technology In Education (WMUTE), 27-30 March, Takamatsu, Japan, ss. 9-16.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending The Conversation* (2nd ed.). Bufalo, NW: Multilingual Matters.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching And Learning: A Practical Guide To Conducting Pedagogical Research in Universities*. London: Routledge.
- November, N. & Day, K. (2012). Using Undergraduates' Digital Literacy Skills to Improve their Discipline-Specific Writing: A Dialogue. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135593>. (Erişim Tarihi: 18.03.2020).
- O'Brien, R. (2001). An Overview Of The Methodological Approach Of Action Research. In Roberto Richardson (Ed.). ss. 1-18. *Theory and practice of action research*. Joao Pessoa, Brasil: Universidade Fedetal da Paraiba.
- Ocak , G. ve Akkaş Baysal, E. (2019). Eylem Araştırmasını Anlamak. İçinde; *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnekle Araştırmalar* (Ed: G. Ocak) ss. 1-25. Ankara: Pegem Akademi.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. Sage.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners*. Pearson.
- Öncöl, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özatlı, N. S. ve Bahar, M. (2010). Öğrencilerin Boşaltım Sistemi Konusundaki Bilişsel Yapılarının Yeni Teknikler ile Ortaya Konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Örgütsel Değerler İle Öğrencilerde Görmek İstedikleri Değerlere İlişkin Önem Sırası Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özer, M. (2016). *Dijital Hikâye Anlatımının Kelime Öğrenme ve Akılda Tutmadaki Rolü: Harran Üniversitesi'nde Bir Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özgüven, Ğ.E. (2011). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal N. (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliğı. *6. International Advanced Technologies Symposium*, 16-18 Mayıs Elazığ Turkey.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. İçinde; *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: C. Öztürk), ss. 1-31. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Pambudi, D. I. & Mardati, A. (2019). Strategy of Values Education in the Indonesian Education System. *International Journal of Instruction*, 12(1), 607-624.
- Parsons, R. D. & Brown, K. S. (2002). *Teacher As Reflective Practitioner and Action Researcher*. Belmont, Calif.: Wadsworth/Thomson Learning.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Pereira, L. J. (2016). *Values Education in Bangladesh: Understanding High School Graduates' Perspectives*. (Unpublished Phd Thesis). University of Incarnate Word, Bangladesh.
- Phillips, S. A. (2017). *Exploring 21st Century Literacy Through Writing: Urban Educators' Use of Digital Storytelling With Struggling Writers*. (Unpublished Phd Thesis). Graduate College of Hampton University, USA.
- Poláková, P. & Klímová, B. (2019). Mobile Technology and Generation Z in the English Language Classroom—A Preliminary Study. *Education Sciences*, 9(3). <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/203/htm>. (Erişim Tarihi: 11.04.2019).
- Polater, C. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıfta Dijital Öykü Yöntemiyle Değerler Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Pool, C. R. (1997). A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55(3), 6-11.
- Porter, B. (2005). *Digitales: The Art Of Telling Digital Stories*. Denver: Colorado, USA: Bernajean Porter Consulting.
- Poyraz, H. (2007). Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. 1.baskı, İstanbul, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, ss. 81-88.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?. *On the horizon*, 9(6), 1-6.
- Prensky, M. (2005). 'Engage Me Or Enrage Me' What Today's Learners Demand. *Educause*, 40(5), 61-64.
- Prensky, M. (2006). Listen to The Natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8-13.
- Print, M. (2000). Curriculum Policy, Values and Changes in Civics Education Australia. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(1), 21-35.
- Rahman, M. (2019). 21st Century Skill Problem Solving': Defining the Concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2(1), 64-74.
- Rasmor, M. L. (2014). *Digital Storytelling in Nurse Practitioner Education: New Pathways Of Learning*. Washington State University.
- Raths, L.E. Harmin, M. & Simon, S.B. (1978). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Merrill Company.
- Reficco, E., Jaén, M. H. & Trujillo, C. (2019). Beyond Knowledge: A Study of Latin American Business Schools' Efforts to Deliver a Value-Based Education. *Journal of Business Ethics*, 156(3), 857-874.
- Renda, C. & Sprouse, D. (2010, January 6-10). Giving Experiential Learning A Digital Makeover: A Case Study in Using Digital Storytelling And Web 2.0 Applications To Promote Greater Technological Competency in K-12 Teachers. *International Conference on Education*, 6-10 January, Honolulu, Hawaii.

- Robin, B. (2006). The Educational Uses Of Digital Storytelling. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 19 March 2006, USA, ss. 709-716.
- Robin, B. (2007). The Convergence of Digital Storytelling and Popular Culture in Graduate Education. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 26 March 2007, San Antonio, Texas, USA, ss. 643-650.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool For The 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228
- Rodríguez de Dios, I. (2018). *Risks Of Interactive Communication In Adolescents: Digital Literacy Diagnosis and Intervention*. (Unpublished PhD Thesis). Universidad de Salamanca.
- Rokeach, M. & Regan, J. F. (1980). The Role of Values in The Counseling Situation. *Personel and Guidance Journal*, 58(9), 576–588.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rossiter, M. & Garcia, P. A. (2010). Digital Storytelling: A New Player On The Narrative Field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of Learners Called Generation Z*. [www. mdle.net/JoumaFA_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z. pdf](http://www.mdle.net/JoumaFA_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf). (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- Ryan, K. (2013). The Failure of Modern Character Education. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 141-146.
- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-İntegrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. İçinde; *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: B. Tay, A. Öcal), ss. 1-19, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314.
- Saintus Sr, G. E. (2010). *The Perceived Effects of Character Education Programs On Middle School Bullying Behavior*. (Unpublished PhD Thesis). Educational Leadership, University Of Phoenix, Phoenix, Arizona, United States.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salpeter, J. (2005). Telling Tales with Technology. *Technology & Learning*, 25(7), 18-24.
- Sanchez, M. & Blayer, I. (2002). *Storytelling: Interdisciplinary and Intercultural Perspectives*. NY: Peter Lang Publishing.
- Saritepeci, M. (2021). Students' and Parents' Opinions on the Use of Digital Storytelling in Science Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 193-213.
- Savage, T. V. & Armstrong, D. G. (1996). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*. Prentice-Hall, Inc., A Simon & Schuster Company, Englewood Cliffs, NJ 07632.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward A Theory of The Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Test in 20 Countries. *Advances in Extrimental Social Ppsychology*, 25, 1-65.

- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2009). Cross-National Comparison Seminar on the Quality and Comparability of Measures for Constructs in Comparative Research: Methods and Applications, Bolzano (Bozen), Italy, June 10-13, 200.
- Schwartz, S., Melech, H., Lehmann G., Burgess, A., Haris M. & Owens V. (2001). Extending The Cross-Cultural Validity of The Theory Of Basic Human Values With A Different Method of Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Schwartz, S. (ty.). *Value Priorities and Behavior: Applying a Theory of Integrated Value System*. <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/10226/368/1/2Psico%2007.pdf>. (Erişim Tarihi: 03.04.2019.)
- Seemiller, C. & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging The Next Generation of Students. *About Campus*, 22(3), 21-26.
- Seferoğlu, S. (2015). Okullarda Teknoloji Kullanımı ve Uygulamalar: G zlemler, Sorunlar ve  z m  nerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim  ğrenme ve  ğretim Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi: Ankara.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. & Dillon, W.R. (2005), "A Simulation Study to Investigate The Use of Cutoff Values For Assessing Model Fit in Covariance Structure Models," *Journal of Business Research*, 58(1), 935-43.
- Shea, P. (2000). Leveling The Playing Field: A Study Of Captioned Interactive Video For Second Language Learning. *Journal Of Educational Computing Research*, 22(3), 243-263.
- Shin, E. (2016). *Constructivist Learning Environments in Digital Storytelling Workshops: An Interview with Joseph Lambert*. (Unpublished PhD Thesis). Pepperdine University, USA.
- Signes, C. G. (2010). *Practical Uses of Digital Storytelling*. Universitat de Valencia, 10. https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf. (Erişim Tarihi: 23.05.2019).
- Simon, S. B., Howe, L.W. & Kirschenbaum, H. (1978). *Values Clarification: A Handbook Of Practical Strategies For Teachers and Students*. Newyork: A&W Publishers.
- Sing, R. R. (1991). *Education for The Twenty First Century: Asia-Pacific Perspectives*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091965E.pdf>. (Erişim tarihi: 09.11.2018).
- Skouge, J. R. & Rao, K. (2009). Digital Storytelling in Teacher Education: Creating Transformations through Narrative. *Educational Perspectives*, 42, 54-60.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2012). *Transforming Pedagogies Through Digital Storytelling: Framework and Methodology*. https://www.researchgate.net/profile/Nalin-Sharda/publication/268459343_Transforming_Pedagogies_Through_Digital_Storytelling_Framework_and_Methodology/links/5c182f31299bf139c7606177/Transforming-Pedagogies-Through-Digital-Storytelling-Framework-and-Methodology.pdf. (Erişim Tarihi: 12.06.2019).
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The Effectiveness of Digital Storytelling in The Classrooms: A Comprehensive Study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Smilack, J. G. (2013). *Steeped in History, Light On Technology: A Genre Analysis Of Digital Storytelling Guidebooks*. University of Colorado at Denver.

- Snarey, J. & Samuelson, P. (2008). Moral Education in The Cognitive Developmental Tradition: Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas. In Handbook of Moral And Character Education (Eds: In L. P. Nucci & D. Narvaez). New York, NY: Routledge, ss. 53-79.
- Soland, J., Hamilton, L. S. & Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st Century Competencies Guidance For Educators*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Spiteri, L. F. (2004). Word association testing and thesaurus construction. <https://journals.library.ualberta.ca/ojs.cais-acsi.ca/index.php/caisasci/article/view/339>. (Erişim Tarihi: 12.02.2018).
- Spranger, E. (2001). *İnsan Tipleri: Bir kişilik Psikolojisi*. (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: İz yayıncılık.
- Stanley, W. B. (1983). Training Teachers To Deal With Values Education: A Critical Look At Social Studies Methods Texts. *Social Studies*, 74(6), 242-246.
- Stellavato, M. D. (2013). *Tales of Healing: A Narrative Analysis of the Digital Storytelling Workshop Experience*. (Unpublished PhD Thesis). University of Oregon, USA.
- Stocks J. L. (1929) "Moral Values". *Journal of Philosophical Studies*, 4(1929), 299-313.
- Stokes, S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, Electronic. *Journal for the Integration of Technology in Education*. 1(1), 10-19.
- Stolterman, E. (2008). The Nature of Design Practice and Implications for Interaction Design Research. *International Journal of Design*, 2(1), 55-65.
- Stringer, E. T. (2008). *Action Research in Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Stringer, E. T. 2007. *Action Research*: Sage Publications.
- Suh, B. K. & Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula. *Education*, 119(4), 723-723.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2002). *Social Studies For The Elementary and Middle Grades a Constructivist Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2003). *Social Studies for The Elementary and Middle Grades A Constructivist Approach*. (2nd Ed.). Boston: Pearson Education.
- Superka, D. P. & Johnson, P. L. (1975). Values Education: Approaches and Materials. <https://eric.ed.gov/?id=ED103284>. (Erişim Tarihi: 15.02.2019).
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J, E., Ford, L., J. & Johnson, P, L. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analyses, and An Annotated Bibliography*. <https://eric.ed.gov/?id=ED118465> (Erişim Tarihi: 17.03. 2019).
- Sutiyono, S. (2013). Penerapan Pendidikan Budi Pekerti Sebagai Pembentukan Karakter Siswa Di Sekolah: Sebuah Fenomena Dan Realitas. *Jurnal Pendidikan Karakter*, (3). <https://journal.uny.ac.id/index.php/jpka/article/view/2753>. (Erişim Tarihi: 21.04. 2019).
- Sylvester, R. & Greenidge, W. I. (2009). Digital Storytelling: Extending The Potential for Struggling Writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). New York: Pearson.

- Taufik, T., Fadli, R. P., Ardi, Z., Afdal, A., Refnadi, R., Putra, A. Y., ... & Rangka, I. B. (2018). Adaptation and Validation of the Smartphone Addiction: A Rasch Perspective. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1114(1). <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1114/1/012096/pdf>. (Erişim Tarihi: 17.08.2020).
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma*. Pegem Akademi: Ankara.
- Tenh, H. K., Shiratuddin, N. & Harun, H. (2012). Core Elements of Digital Storytelling from Experts' Perspective. *Knowledge Management International Conference*. <http://repo.uum.edu.my/9398/>. (Erişim Tarihi: 21.05.2019).
- Thompson, S. (2014). *Everybody's Got A Story: Examining The Building of Empathy and Understanding for The Bully, The Bullied, and The Bystander Through Digital Storytelling*. University of Ontario Institute of Technology, Canada.
- Tillman, D. (2000). *Living Values Activities for Children Ages 8-14*. Florida: Health Communications Inc.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Ankara: Murat & Adım Yayıncılık.
- Topkaya, Y. (2011). *Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin Ders Kitaplarına Yansıma Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Torun, B. (2016). *Ortaokul 6. Sınıf Hücre Konusunda Dijital Öykü Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi*. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Tsou, W., Wang, W. & Tzeng, Y. (2006). Applying A Multimedia Storytelling Website in Foreign Language Learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Turan, C. & Arslan, S. (2016). İlkokul Öğrencilerinde Evrensel ve İnsani Değerlerin Kazandırılma Sürecinin, Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*, 5(1), 26-41.
- Turan, T. & Sezginsoy Şeker, B. (2018). Dijital Hikâyelerin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Motivasyonlarına Etkisi. *Journal of Education and Future*, 13, 65-78.
- Turculet, A. & Tulbure, C. (2015, April). Digital Literacy Challenge in The Context of Contemporary Education. <https://www.proquest.com/openview/b6c7294c0b1b4151357307d57e112910/1?cbl=1876338&pq-origsite=gscholar>. (Erişim Tarihi: 17.05.2019).
- Turner, T. N. (2004). *Essentials of Elementary Social Studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tutar, H., Akbolat, M. ve Erdönmez, C. (2015). Öğrencilerin Yaşam Değerlerinin İncelenmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 14, 466-480.
- Tuttle, D. & Tuttle, N. R. (1996). *Self-esteem and Adjusting with Blindness: The Process of Responding to Life's Demands*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Hikâye Anlatımının Dinleme Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Konularında Dijital Öykü Hazırlama Deneyimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Ulum, E. ve Yalman, F. E. (2020). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Konularında Dijital Öykü Hazırlama Deneyimleri. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 2(1), 1-24.
- UNESCO. (2005). *Living Values Education*. www.livingvalues.net. (Erişim Tarihi: 15.11.2018).
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-104.
- Ünal C. (1980). *Genel Tutumların veya Değerler Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: DTCF Yayınları.
- Ünlü, B. (2018). *Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Başarısı, Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ünlü, İ. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Ahlaki İkilem Hikâyeleriyle İncelenmesi: Sorumluluk Değeri Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 265-287.
- Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Ünlü, Z. K. ve Dökme, İ. (2018). Middle School Students' Metaphors of Scientific Inquiry. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 276-286.
- Van Gils, F. (2005). *Potential Applications of Digital Storytelling in Education*. https://wwwhome.ewi.utwente.nl/~theune/VS/Frank_van_Gils.pdf. (Erişim Tarihi: 03.06.2020).
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010). *21st Century Skills Discussion Paper*. <http://www.billielee.co.nz/wp-content/uploads/2015/04/White-Paper-21st-CS-Reading-week-2.pdf>. (Erişim Tarihi: 07.11.2019).
- Waks, L. (2006). Rethinking Technological Literacy for The Global Network Era. In *Defining Technological Literacy* (Ed: J. Dakers. New York: Palgrav Macmillan, ss. 275-295.
- Walter, J. G. & Hart, J. (2009). Understanding the Complexities of Student Motivations in Mathematics Learning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 28(2-3), 162-170.
- Wang, S. & Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning With Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Waterman H., Tillen D., Dickson R. & de Koning K. (2001) *Action Research: A Systematic Review and Guidance For Assessment*. *Health Technology Assessment*. <http://www.hta.nhsweb.nhs.uk/fullmono/mon523.pdf>. (Erişim Tarihi: 07.08.2019).
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Whitney, IB. (1986). *The Status of Values Education In The Middle and Junior High Schools of Tennessee*. (Unpublished PhD Thesis). Tennessee State University, USA.
- Wiersma, W. (2009). *Research Methods in Education: An Introduction* (9th Edition). USA: Pearson Education, Inc.

- Wilke, R. R. (2003). The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for Nonmajors. *Advances in Physiology Education*, 27(4), 207-223.
- Winnipeg School Division (2010). *Winnipeg School Division Technology Outcomes Continuum Guide (K-S1)*. http://www.wsd1.org/techcont/communication_literacy.htm. (Erişim Tarihi:07.09.2019).
- Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-Efficacy in A Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Yalman, E., Aktepe, V. ve Uzunöz, A. (2018). Ahlakî İnkılab Tekniğine Dayalı Çalışma Yaprağına İlişkin 7. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri: Farklılıklara Saygı Değeri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 413-420.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi* (2. baskı). Ankara, Akçağ Yayınları.
- Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). Digital Storytelling For Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yapıcı, A. ve Kayıklık, H. (2005). Ruh Sağlığı Bakımından Dindarlığın Özsaygı ve Kaygı ile İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yapıcı, A., Yürük, T. (2015). Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 15(1), 1-18.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yavuz Konokman, G. (2015). *Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Dijital Öykü Oluşturmanın Öğretmen Adaylarının Direnç Davranışlarına ve Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yazar, T. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 44-58.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-522.
- Yee, B. C., Abdullah, T. & Nawi, A. M. (2017). *A Reflective Practice of Using Digital Storytelling During Teaching Practicum*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-59427-9_73. (Erişim Tarihi: 20.10.2020).
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. İçinde; *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: Mustafa Safran). Ankara, Pegem Akademi, s. 68-224.
- Yıldırım, Y. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri ve Teknoloji Kullanımını Etkileyen Faktörler. http://bilgikasifi.com/makale/Yildirim_2013.pdf. (Erişim Tarihi: 20.01.2020).
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.291
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

- Yit, S. L., Siew, M. T. & Hazita, A. (2015). Introducing Digital Storytelling To English Teachers in Malaysia: What are Their Concerns? *E-Bangi*, 1(1), 160–168.
- Yoon, T. (2013). Are You Digitized? Ways to Provide Motivation for ELLs Using Digital Storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 1-10.
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). *Educational Uses of Digital Storytelling All Around The World*. <https://www.learntechlib.org/P/36461/>. (Erişim Tarihi: 12.04. 2019).
- Yüksel, P. (2011). *Using Digital Storytelling in Early Childhood Education: Phenomenological Study of Teachers' Experiences*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital Öykülemeye Dayalı Değerler Eğitiminin Öğrencilerin Değer Kazanımı ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Zhang, M. & Tansuhaj, P. S. (2007). Organizational Culture, Information Technology Capability, and Performance: The Case Of Born Global Firms. *Multinational Business Review*, 15(3), 43–78.

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1: Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği	320
Ek 2: KİT Örnek	322
Ek 3: KİT Değer Kavram Değerlendirme Rubriği	323
Ek 4: KİT Kavramı İçeren Cümle Değerlendirme Rubriği	323
Ek 5: Araştırma İzin Yazısı.....	324
Ek 6: Uygulama Okulundan Görüntüler	325
Ek 7: Sanal Ortam Uygulama Görüntüleri	326
Ek 8: Dijital Hikaye Metin Örneği.....	327
Ek 9: Dijital Hikaye Görsel Örnekleri	329
Ek 10: Dijital Hikaye Örnekleri.....	330
Ek 11: Etik Kurulu Onayı	331



Ek 1: Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği

Madde	Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Ölçeği				
	Bana Hiç Uymuyor	Bana Çok Az Uyuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana Oldukça Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1) Dijital ortamlarda diğer bireylerle iletişime geçebilirim	1	2	3	4	5
2) Dijital ortamlarda diğer bireylerle işbirliği yapabilirim.	1	2	3	4	5
3) Sahip olduğum bilgiyi dijital ortamlarda paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
4) İhtiyaç duyduğum bilgiyi dijital ortamlarda diğer bireylere sorabilirim.	1	2	3	4	5
5) Dijital ortamlarda bilgiye ihtiyaç duyan bireylere yardım edebilirim.	1	2	3	4	5
6) Dijital ortamlarda diğer bireylerle işbirliği içerisinde yeni bir ürün oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
7) Hazırladığım faydalı bir ürünü (video, yazı, vb.) dijital ortamlarda paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
8) Dijital ortamlarda diğer bireylere karşı kötü davranışlar sergilemem.	1	2	3	4	5
9) Dijital ortamlarda iletişim kurarken diğer insanlara saygı gösterebilirim.	1	2	3	4	5
10) Dijital ortamlarda gördüğüm veya izlediğim bir şeyden duygusal olarak etkilenmem.	1	2	3	4	5
11) Dijital ortamlarda öfkemi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
12) Dijital ortamlarda hoşuma giden şeylere karşı güzel tepkiler verebilir ve bunu belirtebilirim.	1	2	3	4	5

13) Arama motorlarını (Google, Yandex, vs.) etkili bir biçimde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
14) Arama motorlarında (Google, Yandex, vs) arama yaparken doğru anahtar kelimeleri kullanabilirim.	1	2	3	4	5
15) İhtiyacım olan konuyla ilgili ve ilgisiz bilgileri dijital ortamlarda ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
16) Dijital ortamlarda eriştiğim bilgileri bir araya getirerek özetleyebilirim.	1	2	3	4	5
17) Dijital ortamlarda eriştiğim bilgiyi kendi amacım doğrultusunda kullanabilirim.	1	2	3	4	5
18) Dijital ortamlardaki reklamların olumlu ve olumsuz taraflarını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
19) Dijital ortamlarda bireylerin iyi ya da kötü niyetli olup olmadığını ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
20) Dijital ortamlarda yayımlanmış bir bilginin doğru mu yanlış mı olduğunu ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
21) Dijital ortamlarda kendimi diğer kişilerin saldırısına karşı koruyabilirim.	1	2	3	4	5

Ek 2: KİT Örnek

Aşağıda verilen kelimeyi gördüğünüzde aklınıza gelen kelimeleri lütfen **size verilen süre içerisinde** kelimenin karşısına yazınız.

Kavram	Kavramla İlgili Kelime	İlgili Kelimenin İçerisinde Geçtiği Cümle
1) Doğal Çevreye Duyarlılık		
2) Doğal Çevreye Duyarlılık		
3) Doğal Çevreye Duyarlılık		
4) Doğal Çevreye Duyarlılık		
5) Doğal Çevreye Duyarlılık		
6) Doğal Çevreye Duyarlılık		
7) Doğal Çevreye Duyarlılık		
8) Doğal Çevreye Duyarlılık		
9) Doğal Çevreye Duyarlılık		
10) Doğal Çevreye Duyarlılık		

Ek 3: KİT Değer Kavram Değerlendirme Rubriği

Değerlendirme Kriteri	Puan
Öğrencinin yazdığı kavram, ilgili değer ile doğrudan ilişkilidir.	4
Öğrencinin yazdığı kavram, alt bir değerle ilişkilidir.	3
Öğrencinin yazdığı kavram, farklı bir değerle ilişkilidir.	2
Öğrencinin yazdığı kavram değer, alt değer veya farklı bir değer ile ilişkili değildir/örnek verilmemiştir.	1

Ek 4: KİT Kavramı İçeren Cümle Değerlendirme Rubriği

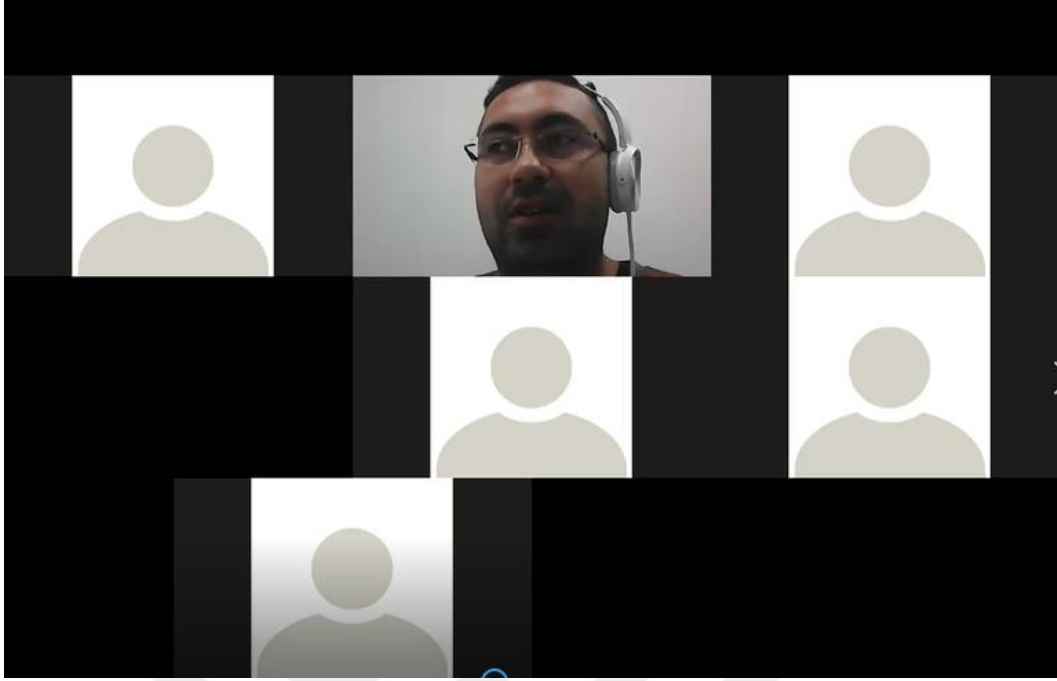
Değerlendirme Kriteri	Puan
Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve kendi yaşantısından bir davranış olarak örneklendirmiştir.	4
Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve yakın çevresinden birisine ait bir davranış olarak örneklendirmiştir.	3
Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmış ve ideal bir davranış olarak örneklendirmiştir.	2
Öğrenci değere yönelik ürettiği kelimeyi ilgili değer bağlamında kullanmamış ve bir davranış olarak örneklendirmemiştir.	1



Ek 6: Uygulama Okulundan Görüntüler



Ek 7: Sanal Ortam Uygulama Görüntüleri



Ek 8: Dijital Hikaye Metin Örneği

İBN-İ SİNA İLE RÜYA

Yıl 2020, Bütün dünyayı etkisi altına alan salgın bir hastalık vardı. Tüm insanlar bu salgına karşı araştırmalar yapıyor, çareler arıyordu. O gün okulunda fen bilimleri, ders konumuz "bilimdi." Öğretmenimiz bilimin öneminden bahsetti, Şu an yaşadığımız bu hastalıktan kurtulmak için de bilimden mutlaka faydalanacağız dedi. Dersimiz bitti ve zil çaldı. Eve geldiğinde aklım hala bu konuydaydı, Televizyonu açtım, dinlenmek için yatağıma uzandım.

Birdenbire karşımda İbn-i Sina belirdi. Beyaz önlüğümü giymiş, gözlüklerimi takmıştım. Masada duran tüplere bir takım karışımlar ekledik. Laboratuvarı İbn-i Sina bana şöyle söyledi:

—Evet, birlikte hazırlayacağımız bu formülle salgın hastalığa karşı aşı üreteceğiz seninle, dedi. O an çok heyecanlandım. Mikroskopla çeşitli ilaçları inceledim, Sarı ve mavi tüpleri birbirine karıştırarak fıkırdayan buharların çıkışını gözlemledim.

İbn-i Sina son aşamaya geldiğimizi söylüyordu. "Şimdi çok dikkatli olmalıyız. Bu yüzden bu aşamayı ben yapayım olur mu?" dedi. Dikkatli bir şekilde son maddeyi karışıma ekledi. Artık aımız hazır. İnsanlar üzerinde aıyı denedik. Gayet başarılı bir sonuç elde ettik. Tüm dünya bu başarımızı konuşuyordu. Herkes çok mutluydu ve tüm dünya birbirine sınıksı sarılmıştı.

Gözümün açıldığında bunun bir rüya olduğunu anladım. Rüyanın gerçekleşmesini, arkadaşlarımla daya daya oynamayı ve maskemi çıkarcıp temiz havayı içime çekmeyi çok istiyordum. Bunun gerçekleşeceği günü sabırsızlıkla bekliyorum.

Ek 9: Dijital Hikaye Görsel Örnekleri



Ek 10: Dijital Hikaye Örnekleri

