



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE
ÖĞRENCİLERİN KÖK DEĞERLERİ İÇSELLEŞTİRME SÜRECİ

DOKTORA TEZİ

Mehmet Miraç SERT

Malatya-2026

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE
ÖĞRENCİLERİN KÖK DEĞERLERİ İÇSELLEŞTİRME SÜRECİ

Mehmet Miraç SERT

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Songül TAŞ

Malatya

2026

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-439
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ		Yayın Tarihi	04.01.2022
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE
ÖĞRENCİLERİN KÖK DEĞERLERİ İÇSELLEŞTİRME SÜRECİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Songül TAŞ

HAZIRLAYAN
Mehmet Miraç SERT

Jürimiz tarafından 25/03/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği/oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri, Unvanı Adı Soyadı

İmza

- | | |
|---------------------------------|-------|
| 1. Prof. Dr. Songül TAŞ | |
| 2. Doç. Dr. Bahar DOĞAN KÂHTALI | |
| 3. Doç. Dr. Başak KASA AYTEN | |
| 4. Prof. Dr. Erhan AKIN | |
| 5. Doç Dr. Burcu ÇILDIR | |

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ETİK VE YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI

...../...../2026

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ Lisansüstü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak, “PROF. DR. SONGÜL TAŞ” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Masal ve Destanlarımız Dersinde Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Kök Değerleri İçselleştirme Süreci” başlıklı Doktora tezimde:

1. ETİK VE BİLİMSEL SORUMLULUKLARIM:

- Tezimde yer alan verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Çalışmada yararlandığım tüm kaynaklara bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunduğumu ve kaynakça gösteriminde APA 7. baskı kurallarına uyduğumu,
- Tezimin özgün olduğunu, çalışma ve yazım sürecinde patent ve telif haklarını ihlal edici hiçbir davranışta bulunmadığımı,
- Aksi bir durumda doğabilecek tüm hukuki ve akademik sonuçları kabul ettiğimi,

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalanmadım.

() Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalandım.

Bu durumda:

- Yapay zekâ araçlarını yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla kullandığımı,
- Kullanımın hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey akademik becerileri içermediğini,
- Kullanımın tezin özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmadığını,
- Usulsüz kullanımlara (kaynak göstermeksizin metin üretimi, yanıltıcı kaynak gösterimi, otomatik içeriklerin özgün eser gibi sunulması vb.) kesinlikle başvurmadığımı,
- Kullanılan yapay zeka araçlarının ve işlevlerinin, danışmanımın bilgisi dahilinde, ekte verilen tabloda şeffaf biçimde belirtildiğini,
- Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber’de belirtilen ilkelere riayet ettiğimi,

kabul ve taahhüt ederim.

Mehmet Miraç SERT

İmza

TEŞEKKÜR VE ÖNSÖZ

Tez çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren, zor anlarımda rehberliğiyle bana destek olan, duruşu ve bilimsel yaklaşımlarıyla örnek aldığım değerli danışmanım Prof. Dr. Songül TAŞ hocama teşekkür ederim.

Tez izleme jürimde yer alarak bilgilerinden yararlandığım, yönlendirmeleriyle ve destekleriyle tez sürecimin ilerlemesine katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Bahar DOĞAN KÂHTALI'ya ve Doç. Dr. Başak KASA AYTEN'e teşekkür ederim.

Büyük bir sabırla ve hoşgörüyü doktora eğitimimde yanımda olan değerli eşim Fethiye SERT'e, çocuklarım Ertuğrul Öktem'e ve Bilge'ye şükranlarımı sunarım.



İÇİNDEKİLER

TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.2. Sınırlılıklar, Varsayımlar ve Tanımlamalar.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Masal ve Destan Kavramı	11
2.1.1. Masal Kavramı	11
2.1.2. Destan Kavramı	12
2.1.3. Masal ve Destanların Türkçe Eğitimindeki Yeri ve Seçmeli Dersler	13
2.1.4. Masal ve Destanlarda Değer Aktarımı	15
2.2. Değerler Eğitimi	18
2.2.1. Değer Kavramı ve Özellikleri	18
2.2.2. Kök Değerler ve Sınıflandırılması.....	19
2.2.3. Değerler Eğitiminin İşlevleri ve Önemi	24
2.2.4. Eğitimde Değer Aktarımına Yönelik Yaklaşımlar	25
2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi	29
2.4. Masal ve Destanlarımız Dersinde Değer Öğretimi	31
2.5. Üretken Yapay Zekâ Destekli Eğitim.....	33
2.5.1.Eğitimde Üretken Yapay Zekânın Kullanımı.....	33
2.5.2. Türkçe Öğretiminde Üretken Yapay Zekâ	35
2.6. İlgili Araştırmalar	37
2.6.1. Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi Konulu Çalışmalar	37
2.6.2. Masal/Destan Öğretimiyle İlgili Araştırmalar.....	39
2.6.3. Üretken Yapay Zekâ Destekli Öğretimle İlgili Güncel Çalışmalar.....	41
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Modeli.....	44
3.1.1. Eylem Planı Ön Hazırlık Aşaması.....	46

3.1.2. Eylem Planı Uygulama Aşaması	48
3.1.3. Eylem Planı Sonuç Aşaması.....	57
3.2. Çalışma Ortamı.....	58
3.3. Katılımcılar.....	58
3.4. Veri Toplama Yöntemleri ve Ölçme Araçları	58
3.4.1. Öğrenci ve Araştırmacı Günlükleri	59
3.4.2. Öğrenci Etkinlik Dosyası	59
3.4.3. Görüşme Formları	60
3.4.4. Gözlem Formu.....	61
3.4.5. Komite Günlüğü	62
3.4.6. Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri	62
3.4.7. Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği	63
3.5. Veri Toplama Süreci.....	71
3.5.1. Araştırmacı Günlükleri Veri Toplama Süreci	71
3.5.2. Gözlem Verileri Toplama Süreci.....	71
3.5.3. Öğrenci Etkinlik Dosyası Veri Toplama Süreci	72
3.5.4. Öğrenci Günlükleri Veri Toplama Süreci	72
3.5.5. Görüşme Verileri Toplama Süreci.....	72
3.5.6. Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri Veri Toplama Süreci	73
3.5.7. Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği Veri Toplama Süreci.....	73
3.6. Verilerin Analizi.....	73
3.6.1. Araştırmacı Günlüklerinin ve Araştırmacı Gözlem Verilerinin Analizi	74
3.6.2. Öğrenci Günlüklerinin Analizi	75
3.6.3. Ön ve Son Görüşme Verilerinin Analizi	75
3.6.4. Kök Değerleri İçselleştirme Düzeyine İlişkin Verilerin Analizi.....	76
3.6.5. Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Tutum Verilerinin Analizi.....	76
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	77
3.7.1. Nicel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik	77
3.7.2. Nitel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik	78
4. BULGULAR	80
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	80
4.1.1. Birinci Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular.....	80
4.1.2. İkinci Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular	86

4.1.3. Üçüncü Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular	94
4.1.4. Dördüncü Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular.....	101
4.1.5. Beşinci Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular.....	108
4.1.6. Altıncı Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular.....	114
4.1.7. Yedinci Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular	120
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	135
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	136
5. TARTIŞMA.....	137
5.1. Üretken Yapay Zekâ Destekli Olarak Yürütülen Eylem Planlarının Uygulama Süreçlerinin Haftalara Göre İlerlemesine İlişkin Tartışma	137
5.2. Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Tartışma	138
5.3. Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	139
5.4. Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma	140
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	142
6.1. Sonuç	142
6.1.1. Üretken Yapay Zekâ Destekli Olarak Yürütülen Eylem Planlarının Uygulama Süreçlerinin Haftalara Göre İlerlemesine İlişkin Sonuç	142
6.1.2. Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Sonuç	143
6.1.3. Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerine İlişkin Sonuç	144
6.1.4. Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç	144
6.2. Öneriler.....	145
6.2.1. Karar Vericilere Yönelik Öneriler.....	145
6.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	145
6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	146
KAYNAKLAR.....	147
EKLER	163
EK-1. Özgeçmiş	163
EK-2. Üniversite Etik Kurul İzni.....	164
EK-3. Meb Araştırma İzni	165
EK-4. 1. Hafta Uygulama Plânı.....	166

EK-5. 2. Hafta Uygulama Plânı.....	177
EK-6. 3. Hafta Uygulama Plânı.....	187
EK-7. 4. Hafta Uygulama Plânı.....	197
EK-8. 5. Hafta Uygulama Plânı.....	208
EK-9. 6. Hafta Uygulama Plânı.....	218
EK-10. 7. Hafta Uygulama Plânı.....	224
EK-11. Araştırmacı Günlüğü.....	227
EK-12. Ders Gözlem Formu.....	228
EK-13. Öğreci Günlüğü.....	229
EK-14. Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği	230
EK-15. Öğrenci Ön Görüşme Formu	232
EK-16. Öğrenci Son Görüşme Formu	233
Ek-17. Envanter Kullanım İzinleri	234
Ek-18. Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri	235
Ek-19. Veli Onam Formu	239
Ek-20. Araştırmacı Üretken Yapay Zekâ Kursiyer Belgesi	240
Ek-21. Komite Günlüğü	241

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1. KMO ve barlett sonuçları	63
Tablo 2. Ölçeğe ait toplam varyans tablosu.....	64
Tablo 3. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri tablosu	65
Tablo 4. Bilişsel tutum boyutu alt ve üst gruplarının güvenilirlik analiz sonuçları	66
Tablo 5. Duyuşsal tutum boyutu alt ve üst gruplarının güvenilirlik analiz sonuçları	66
Tablo 6. Davranışsal tutum boyutu alt ve üst gruplarının güvenilirlik analiz sonuçları	67
Tablo 7. Ölçeğin alt boyutlarının ve genelinin cronbach alpha katsayıları	67
Tablo 8. Ölçeğin alt boyutları ve geneli arasındaki korelasyon sonuçları.....	68
Tablo 9. Ölçek uyarlama araştırmalarında kullanılan uyum ölçütleri ve ölçeğin uyum durumu.....	70
Tablo 10. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası masal ve destanlarımız dersine katılım durumları.....	126
Tablo 11. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası masal ve destanlarımız dersini farklı yöntemle işlemeye yönelik görüşleri.....	127
Tablo 12. Öğrencilerin ön ve son görüşmelerde değerlerin uyandırdığı etkiye ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması	129
Tablo 13. Öğrencilerin ön ve son görüşmelerde değerleri günlük yaşama yansıtma durumları.....	130
Tablo 14. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası derste rahatsızlık durumları	132
Tablo 15. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası derse yönelik tutumları	133
Tablo 16. Uygulama grubunun kök değerleri içselleştirme envanteri puanı karşılaştırmaları.....	135
Tablo 17. Uygulama grubunun derse yönelik tutum puanı karşılaştırmaları	136

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü.....	45
Şekil 2. Faktör sayısına ilişkin yamaç grafiği.....	64
Şekil 3. Doğrulanmamış DFA diyagramı	69
Şekil 4. Doğrulanmış DFA diyagramı	70
Şekil 5. Araştırmacı günlüğü 1. Hafta-1.....	81
Şekil 6. Araştırmacı günlüğü 1. hafta-2	81
Şekil 7. Canlandırma etkinliği (1. Hafta).....	82
Şekil 8. Araştırmacı ders gözlem formu 1. hafta	82
Şekil 9. Araştırmacı Günlüğü 1. hafta-3	83
Şekil 10. Ö26'ya ait öğrenci günlüğü.....	84
Şekil 11. Ö13'e ait öğrenci günlüğü.....	85
Şekil 12. Araştırmacı günlüğü 1. hafta-4	85
Şekil 13. Üretken yapay zekâ yardımıyla oluşturulan "Altın Balta" video filminin sınıfta gösterimi	87
Şekil 14. Araştırmacı ders gözlem formu 2. hafta-1.....	87
Şekil 15. Araştırmacı ders gözlem formu 2. hafta-2.....	88
Şekil 16 Araştırmacı günlüğü 2. hafta-1	89
Şekil 17. Canlandırma etkinliği (2. hafta)	89
Şekil 18. Ö21' ait öğrenci günlüğü (2. hafta).....	90
Şekil 19. Türk masallarında yer alan karakterlerin üretken yapay zekâ tarafından yapılan görsel uyarlaması	91
Şekil 20. Araştırmacı ders gözlem formu 2. hafta-2.....	91
Şekil 21. Ö7'ye ait öğrenci günlüğü.....	92
Şekil 22. Ö18' ait öğrenci günlüğü (2. hafta).....	93
Şekil 23. Ö6'ya ait öğrenci günlüğü (2. hafta)	93
Şekil 24. Araştırmacı ders gözlem formu 3. hafta-1.....	94
Şekil 25. Ö11'e ait öğrenci günlüğü (3. hafta).....	95
Şekil 26. Araştırmacı ders gözlem formu 3. hafta-2.....	96

Şekil 27. Araştırmacı ders gözlem formu 2. hafta-3.....	96
Şekil 28. Ö4'e ait öğrenci günlüğü (3. hafta).....	96
Şekil 29. Üretken yapay zekâ yardımıyla oluşturulan "Ergenekon destanı" videosunun sınıfta gösterimi	97
Şekil 30. Araştırmacı ders gözlem formu 3. hafta-4.....	98
Şekil 31. Ö8'e ait öğrenci günlüğü (3. hafta).....	98
Şekil 32. Ö7'ye ait öğrenci günlüğü (3. hafta)	99
Şekil 33. Araştırmacı günlüğü 3. hafta-1	99
Şekil 34. Araştırmacı ders gözlem formu (3. hafta)-5	100
Şekil 35. Canlandırma etkinliği (3. Hafta).....	101
Şekil 36. Araştırmacı günlüğü 4. hafta-1	102
Şekil 37. Üretken yapay zekâ tarafından oluşturulan savaşçı görselleri.....	103
Şekil 38. Ö12'ye ait öğrenci günlüğü (4. hafta)	103
Şekil 39. Araştırmacı ders gözlem formu 4. hafta-1.....	104
Şekil 40. Etkinlik uygulamalarında etkileşimli tahtanın kullanımı.....	105
Şekil 41. Üretken yapay zekâ yardımıyla oluşturulan "Alp Er Tunga" videosunun sınıfta gösterimi	105
Şekil 42. Etkileşimli içerik kullanımı (4. hafta).....	106
Şekil 43. Ö9'a ait öğrenci günlüğü (4. hafta)	107
Şekil 44. Ö10'a ait öğrenci günlüğü (4. hafta)	107
Şekil 45. Araştırmacı ders gözlem formu 4. hafta-2.....	108
Şekil 46. Araştırmacı günlüğü 4. hafta-2	108
Şekil 47. Araştırmacı günlüğü 5. hafta-1	109
Şekil 48. Söz korosu etkinliği (5. hafta)	109
Şekil 49. Öğrencilerin söz korosu etkinliğine gruplara ayrılarak hazırlanması (5. hafta).....	110
Şekil 50. Araştırmacı ders gözlem formu 5. hafta-1.....	111
Şekil 51. Araştırmacı ders gözlem formu 5. hafta-2.....	111
Şekil 52. Ö14'e ait öğrenci günlüğü (5. hafta)	112
Şekil 53. Ö17'ye ait öğrenci günlüğü (5. hafta)	112
Şekil 54. Ö22'ye ait öğrenci günlüğü (5. hafta)	113
Şekil 55. Araştırmacı günlüğü 5. hafta-2	113
Şekil 56. Araştırmacı ders gözlem formu 5. hafta-3.....	114

Şekil 57. Araştırmacı günlüğü 6. hafta-1	115
Şekil 58. Araştırmacı ders gözlem formu 6. hafta-1.....	115
Şekil 59. Etkileşimli içeriğin bilgisayar laboratuvarında uygulanması.....	116
Şekil 60. Araştırmacı ders gözlem formu 6. hafta-2.....	116
Şekil 61. Araştırmacı günlüğü 6. hafta-2	117
Şekil 62. Ö1'e ait öğrenci günlüğü (6. hafta).....	117
Şekil 63. Araştırmacı günlüğü 6. hafta-3	118
Şekil 64. Ö15'e ait öğrenci günlüğü (6. hafta).....	119
Şekil 65. Ö3'e ait öğrenci günlüğü (6. hafta).....	119
Şekil 66. Araştırmacı ders gözlem formu 7. hafta-1.....	121
Şekil 67. Araştırmacı günlüğü 7. hafta-1	121
Şekil 68. Araştırmacı günlüğü 7. hafta-2	122
Şekil 69. Masal tamamlama etkinliği uygulaması yapan öğrenciler	123
Şekil 70. Ö1'e ait öğrenci günlüğü (7. hafta).....	123
Şekil 71. Araştırmacı ders gözlem formu 7. hafta-2.....	124
Şekil 72. Ö6'ya ait öğrenci günlüğü (7. hafta)	125
Şekil 73. Ö21'e ait öğrenci günlüğü (7. hafta).....	125

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Ai	: Artificial intelligence
akt.	: Aktaran
AÖS	: Akıllı Öğretim Sistemleri
APA	: American Psychological Association
çev.	: Çeviren
m²	: Metrekare
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö1,Ö2	: Öğrenci 1, Öğrenci 2,...
örn.	: Örneğin
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ÜYZ	: Üretken Yapay Zekâ
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
YZ	: Yapay zekâ

ÖZET

Masal ve Destanlarımız Dersinde Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Kök Değerleri İçselleştirme Süreci

Bu araştırmanın amacı, Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerle öğrencilerin kök değerleri içselleştirme süreçlerini geliştirmektir.

Araştırma, eylem araştırması olarak plânlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci, 7. sınıf seviyesinde 28 öğrenci ile 7 hafta sürmüş ve süreç boyunca araştırmacı tarafından oluşturulan üretken yapay zekâ destekli 7 haftalık uygulama plânı kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı ders gözlem formları ve günlükleri, öğrenci günlükleri, üretken yapay zekâ destekli uygulama etkinlikleri, öğrenci ön görüşme ve son görüşme formları, komite günlükleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise “Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri” ile araştırmacı tarafından derse yönelik geliştirilen “Tutum Ölçeği” ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Nitel verilerin incelenmesinde içerik analizi ve tematik analizden yararlanılmıştır. Ayrıca Nvivo paket programı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise SPSS kullanılmıştır.

Nitel veri analizinden elde edilen bulgular, eylem grubunda yer alan öğrencilerin uygulanan öğretim süreci sonucunda derse yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ve kök değerlere ilişkin algılarının anlamlı biçimde desteklendiğini ortaya koymuştur. Elde edilen nicel bulgulara göre ise üretken yapay zekâ destekli uygulama etkinlikleri, eylem grubunda yer alan öğrencilerin kök değerleri içselleştirmesinde ve derse karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Anahtar Kelimeler: Destan, İçselleştirme, Kök Değerler, Masal, Üretken Yapay Zekâ

ABSTRACT

The Process Of Students' Internalization of Core Values in The Our Tales and Epic Course Course Through Generative Artificial Intelligence–Supported Activities

The purpose of this study is to improve students' processes of internalizing core values through generative artificial intelligence–supported activities in the Our Tales and Epic course.

The study was planned and conducted as an action research. The implementation process of the research lasted seven weeks with 28 seventh-grade students, and throughout the process, a seven-week generative artificial intelligence–supported implementation plan developed by the researcher was used.

In the qualitative dimension of the study, the researcher's lesson observation forms and diaries, student diaries, generative artificial intelligence–supported implementation activities, and student pre-interview and post-interview forms were utilized. In the quantitative dimension of the study, the Inventory for Determining Middle School Students' Levels of Internalization of Core Values and the Attitude Scale developed by the researcher for the course were used as pre-tests and post-tests. Content analysis and thematic analysis were used in the examination of qualitative data. In addition, the NVivo software package was used. The SPSS was used for the analysis of quantitative data.

The findings obtained from the qualitative data analysis revealed that, as a result of the implemented instructional process, students in the action group developed positive attitudes toward the course and that their perceptions of core values were meaningfully supported. According to the quantitative findings obtained, generative artificial intelligence–supported implementation activities created a significant difference in the internalization of core values and attitudes toward the course among students in the action group.

Keywords: Core Values, Epic, Generative Artificial Intelligence, Internalization, Tale

1. GİRİŞ

Günümüz toplumlarında bireylerin karar alma süreçlerinden toplumsal ilişkilerin niteliğine kadar pek çok unsurun temelinde değerler yer almaktadır. Hızla değişen sosyal, kültürel ve teknolojik koşullar, bireylerin hangi değerleri benimseyeceği ve bu değerleri nasıl yaşayacağı sorusunu daha da önemli hâle getirmektedir. Bu bağlamda değerlerin yalnızca teorik bir kavram olarak değil, bireyin gündelik yaşam pratiklerinde somutlaşan dinamik bir yapı olarak ele alınması gerekmektedir. Değerler, bireyin yaşamına yön veren ve toplumsal düzeni şekillendiren en temel unsurlar arasında yer almaktadır. İnsan, yaşamı boyunca gerçekleştirdiği eylemler ve edindiği deneyimler aracılığıyla varlığa anlam katar; bu anlamların en belirgin yansıması ise değerlerdir (Göcen, 2025). Kuçuradi'ye (2006) göre bireyin yaşantıları ve eylemleri doğrultusunda yaptığı değerlendirmeler, varlığın özgün bir boyutunu oluşturmaktadır; her bir bireyin önce kendisinin değer kazanmasıyla birlikte toplum da güçlenmektedir. Bu açıdan değerler yalnızca bireysel bir yön taşımakla kalmayıp toplumsal yapının da sağlam temelini oluşturmaktadır.

Değerler, insanların davranışlarını seçerken bu davranışların doğruluğunu değerlendirirken ve kendilerini, çevresindeki bireyleri ya da olayları anlamlandırırken başvurdukları ölçütlerdir (Meydan ve Bahçe, 2010). Yazılı kurallardan farklı olarak toplumların sürekliliğini sağlayan ve onları biçimlendiren güçlü bir yapı olarak işlev görmektedir (Göcen, 2025). Toplumsal boyuta odaklanıldığında ise değerlerin kuralları belirleyici özellikleri sayesinde toplumu denetleyen bir araç görevi gördüğü anlaşılmaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2016). Bu nedenle değerlerin yitirilmesi, toplumların yapısında çözülmeye yol açabilmektedir (Göcen, 2025).

Bireysel açıdan değerlere bakıldığında onların bireye rehberlik eden, düşünce ve davranışlarına yön veren en güçlü öğelerden biri olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2019). Değerler, birey ile toplum arasında uyumu sağlayarak ortak yaşamın temel koşullarını oluşturur. Ayrıca toplum içerisinde bireyler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde de değerler belirleyici bir işlev üstlenmektedir (Katı, 2024).

Bu çerçevede değerlerin hem bireysel hem de toplumsal yaşamın merkezinde yer aldığı görülmektedir. Birey, değerler aracılığıyla yaşamına yön verir; davranışlarını anlamlandırır ve kendini gerçekleştirme yolunda sağlam adımlar atar. Bununla birlikte toplumun güçlü, uyumlu ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşması da değerleri içselleştirmiş bireylerin varlığına bağlıdır. Değerleri benimseyen ve günlük yaşamına yansıtan bireyler, yalnızca kendi yaşamlarını anlamlı kılmakla kalmaz, çevresine de olumlu katkılar sunar. Bu nedenle hem bireyin gelişimi hem de toplumun düzenli işleyişi için değerleri kazanmış bireylere duyulan ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır.

Bireylere değerlerin kazandırılması etkili bir değerler öğretimi ile mümkün olmaktadır. Nitelikli bir değerler öğretimi bireyin yalnızca kendi yaşamını anlamlandırmasını değil, aynı zamanda toplumsal

uyumun sağlanmasına da katkıda bulunur. Etkili bir öğretim süreci bireylerin davranışlarını yönlendirmesine, toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmesine ve değerleri günlük yaşamına yansıtmasına olanak tanır. Ancak literatür incelendiğinde değerlerin öğretiminde çeşitli sorunların yaşandığı görülmektedir.

Ünlü ve Kaşkaya'ya (2018) göre öğretmenlerin en fazla dile getirdiği sorunlardan biri müfredatla ilgilidir. Öğretmenler, mevcut müfredatın değerler konusunda yeterli açıklama ve etkinlikler sunmadığını, ders süresinin sınırlı olmasının da değer öğretimini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Dere ve Yavuzay'a (2020) göre öğretmenler, sınav odaklı bir eğitim anlayışıyla değerlerin geri planda kaldığını, bazı öğretmenlerin rol model olamaması, teknoloji kullanımındaki yetersizlikleri, öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramama gibi etkenlerin değer öğretimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öznel görüşlerini öğrencilere aktarma çabalarının da sürece zarar verdiği dile getirilmiştir. Değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar, sorunun yalnızca öğretmen ve öğrencilerden kaynaklanmadığını, aynı zamanda aile, medya ve toplumsal çevrenin de önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Kan, 2010). Değerlerin birey tarafından içselleştirilmesi, bireyin içinde bulunduğu çevrenin desteğine bağlıdır. Paleeri'nin (2014) aktardığı bulgular, mevcut eğitim sisteminin öğrenciler arasında değerler eğitimi teşvik etmede yetersiz kaldığını, öğretmenlerin bu konuda bilgi ve mantık yönünden eksiklikler yaşadığını ve değerleri etkili bir biçimde öğrencilere aktaramadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Yaşar ve Çengelci (2012) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak ailelerin ve toplumun değerler eğitimi yeterince desteklememesi, medyanın olumsuz etkileri, akran baskısı ve sınıf dışı etkinliklerin yetersizliği gibi sorunların süreci sekteye uğrattığını belirtmiştir. Ergün ve Koç (2022) ise öğretim programlarının değerler eğitiminde yetersiz kaldığını, müfredatın yoğunluğu, konuların içine değerlerin yüzeysel biçimde yerleştirilmesi, uygulama eksiklikleri, etkinlik çeşitliliğinin azlığı ve yönergelerin zayıflığı gibi faktörlere dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenlerin empati kuramaması, olumsuz tutum sergilemesi, yanlış uygulamalarda bulunması ve öğrencilerin seviyesine inememesi gibi sorunların da değerlerin etkili şekilde kazandırılmasını engellediği vurgulanmıştır. Yıldırım ve Çalışkan'a (2018) göre değerler eğitiminin ihmal edilmesinin temel nedenlerinden biri akademik başarının ön planda tutulmasıdır. Değerlerin çoğunlukla örtük biçimde aktarılmaya çalışılması, programlarda yeterince yer verilmemesi ve uygulamalı etkinliklerin yapılmaması değerler eğitiminin etkisini azaltmaktadır. İbalı (2019) ise öğrencilerin değerler eğitime karşı ilgisiz olduğunu, bu durumun süreci olumsuz etkilediğini ve yoğun müfredat ile sınırlı ders saatlerinin değerlerin yeterince vurgulanamamasına yol açtığını ifade etmiştir. Öğretmenler, değerler eğitiminin hedeflendiği şekilde uygulanmadığını, çoğu uygulamanın ise yalnızca kâğıt üzerinde kaldığını dile getirmişlerdir.

Bu noktada değerler eğitiminin karşılaştığı sorunlara yenilikçi çözümler üretilmesi gerekmektedir. Var olan öğretim yöntemleri değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde aktarılmasına yol açmakta, bu da onların gerçek anlamda içselleştirilmesini engellemektedir. Oysa değerlerin yalnızca

kuru bilgi olarak sunulması yeterli değildir; bireylerin bu değerleri duygu ve davranış boyutunda da benimsemesi sağlanmalıdır (Şam, 2015). Bu nedenle öğretim sürecinde değerlerin bilişsel düzeyin ötesine geçerek öğrencilerin günlük yaşam pratiklerine yansımaları destekleyen yöntem ve tekniklerin kullanılması önem taşımaktadır. Nitekim öğretmen ve öğrencilerin değerlerin öğrenimi ve öğretiminde yeni yaklaşımlara ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Paleeri, 2014).

Bu yenilikçi çözümlerden biri de üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarıdır. Üretken yapay zekâ tabanlı içerikler, var olan yöntemlerin sınırlılıklarını aşarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkileşim, bireyselleştirme ve gerçek zamanlı geri bildirim kazandırmaktadır. Nitekim Duran'ın (2025) sosyal bilgiler dersinde üretken yapay zekâ araçlarıyla tasarladığı oyunlaştırılmış içerikler üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin anlamlı biçimde arttığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Özçetin (2025) araştırmasında, yapay zekâ tabanlı araçların özellikle kodlama eğitiminde hem öğretmenlere hem de öğrencilere önemli katkılar sunduğu belirtmiştir. Çangal vd. (2025) bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmada yapay zekâ destekli dil öğretim araçlarının bireysel öğrenme deneyimlerini geliştirdiği, öğrencilere anlık geri bildirimler sunarak hatalarını hızla düzeltme imkânı verdiği ve dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirilmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu araçların öğrenme sürecinde motivasyonu artırıcı bir unsur olduğu, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş yapısıyla daha kalıcı öğrenme deneyimleri sunduğu vurgulanmaktadır. Banaz ve Demirel (2025) tarafından özellikle Türkçe öğretiminde kullanılan yapay zekâ temelli dinleme becerisi geliştirme uygulamalarının öğrencilere daha etkili ve verimli öğrenme fırsatları sunduğu da dile getirilmiştir.

Eğitimde geniş bir kullanım alanına sahip olan yapay zekâ teknolojilerinin Türkçe eğitimi açısından da yenilikçi katkılar sağladığı belirtilmektedir. Akkaya ve Çıvgın'a (2021) göre yapay zekâ araçları öğretmenlere ders planlamasında rehberlik etmekte, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun materyaller hazırlamakta, ölçme-değerlendirme süreçlerini hızlandırıp daha nesnel hâle getirmekte ve öğrencilere ek destek sunarak öğrenme sürecini çok yönlü biçimde dönüştürmektedir. Bu yönüyle yapay zekâ, yalnızca öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırmakla kalmayıp, öğretmenin yönlendirici rolünü de güçlendirmektedir.

Yapay zekâ teknolojilerinin özellikle dil eğitimi alanında köklü bir dönüşüm yarattığı, öğrenme süreçlerini hem daha verimli hem de kişiselleştirilmiş hale getirdiği Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025) tarafından ortaya konulmaktadır.

Değerler öğretiminde pek çok sorunla karşılaşıldığı bilinmektedir (Ergün ve Koç, 2022; İbalı, 2019; Paleeri, 2014; Ünlü ve Kaşkaya, 2018; Yaşar ve Çengelci, 2012; Yıldırım ve Çalışkan, 2018). Son yıllarda ise üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının bu sorunlara çözüm sunabilecek önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Akkaya ve Çıvgın, 2021; Banaz ve Demirel, 2025; Duran, 2025; Karagöl ve Yıldırım Bilgen, 2025; Özçetin, 2025; Sarıgül, 2022). Bu bağlamda üretken yapay zekâ

destekli değerler öğretimine odaklanan bu çalışmanın, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artıracak ve değerler öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm üretebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu uygulama ile öğrencilerin değerleri daha etkili biçimde içselleştirmelerine katkı sağlanacak öngörülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerle öğrencilerin kök değerleri içselleştirme süreçlerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Masal ve destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerle öğrencilerin kök değerleri içselleştirme süreci nasıldır?” sorusudur.

Problem cümlesinden hareketle aşağıda yer alan alt problem cümlelerine cevap aranacaktır:

1. Üretken yapay zekâ destekli olarak yürütölen eylem planlarının uygulama süreci, haftalara göre nasıl ilerlemiştir?
2. Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin kök değerleri içselleştirme düzeylerinde nasıl bir değişim gözlemlenmiştir?
3. Üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumlarında ne tür değişimler gözlemlenmiştir?

Günümüzde bireylerin karşılaştıkları çok yönlü sosyal ve kültürel etkileşimler, hangi değerleri benimseyecekleri ve bu değerleri nasıl yaşama geçirecekleri sorusunu daha da önemli hâle getirmektedir. Toplumsal değişimin hız kazandığı bu süreçte, değerlerin bireyler tarafından yalnızca bilinmesi değil, aynı zamanda içselleştirilerek davranışlara yansıtılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu durum, değerlerin bireysel gelişimden toplumsal bütönlüğe kadar uzanan geniş bir etki alanına sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Değerler, toplumların uzun yıllar içerisinde şekillendirdiği ve kültürel yapının manevi yönünü oluşturan temel unsurlar arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2022). Bu nedenle değerler yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda bütönlüklü bir toplumun kabul ettiği, önem atfettiği ve ortak yaşamı düzenleyen kültürel öğeler olarak görölmektedir. Değerler, bireylerin doğru tercihler yapmalarına, sağlıklı kişilik gelişimi göstermelerine ve toplumsal uyum sağlamalarına katkıda bulunur. Aynı zamanda bireyin hem diğer bireylerle hem de toplumla kurduğu ilişkileri düzenleyen bir işlev üstlenir. Bu yönüyle değerler, bireylerin olaylara karşı sergiledikleri tutumları şekillendirir ve toplumun huzuru için bir denetim mekanizması görevi görür (Kati, 2024).

Eğitim ortamlarında değerlerin kazandırılması, bireylerin davranışlarında ve düşüncelerinde tutarlılık sağlaması açısından önemlidir. Değerler üzerine yapılacak her araştırma bireylerin, toplumların ve kültürlerin anlaşılmasına katkıda bulunması bakımından ayrıca değer taşımaktadır (Avcı, 2007). Bu bağlamda ders materyallerinin ve yöntemlerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Nitekim

masal türü, ders öğretimi ve örtük mesajlar açısından önemli görülse de öğretmenlerin çoğu zaman bu türden yeterince yararlanmadıkları ve ders kaynaklarının ötesine geçmedikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ek kaynaklardan destek almalarının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Sözalan, 2025). Bu noktada öğretmenlerin değer aktarımında karşılaştıkları sınırlılıkların giderilmesi ve ders materyallerinin zenginleştirilmesi için yenilikçi araçlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu ihtiyacın karşılanmasında son yıllarda eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanan üretken yapay zekâ uygulamaları dikkat çekmektedir.

Gelişen teknolojiyle birlikte üretken yapay zekâ, eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanan yenilikçi bir araç hâline gelmiştir. Bu teknoloji öğretim yöntemlerinin daha verimli ve kişiye özgü hâle gelmesine, öğrenme süreçlerinin daha etkileşimli ve erişilebilir bir biçimde yürütülmesine imkân tanımaktadır (Duran, 2025). Günümüzde yapay zekâ teknolojilerini eğitimden bağımsız düşünmek artık mümkün görülmemekte, bu teknolojilerin eğitim sistemlerinin evrimleşmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Armağan vd., 2024). Eğitimde tercih edilme oranının giderek artmasının temel sebeplerinden biri üretken yapay zekânın insanlar tarafından hazırlanan içeriklere kıyasla daha kapsamlı ve yenilikçi ürünler ortaya koyabilmesidir (Bozkurt, 2023). Bu bağlamda üretken yapay zekâ teknolojileri hem yeni içeriklerin oluşturulmasında hem de bu içeriklerin uygulanmasında farklı olanaklar sağlamaktadır (Erol, 2024). Ayrıca ileri düzeyde içerik üretme ve bunları etkin bir şekilde sunma kolaylığı, eğitim potansiyelinin gelişmesine ve daha etkili hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Kır ve Şenocak, 2022). Dolayısıyla üretken yapay zekâ, eğitim alanında ilerlemenin bir temsilcisi olarak değerlendirilebilir (Bozkurt, 2023). Eğitimde üretken yapay zekânın sunduğu avantajlar çeşitlilik göstermektedir. Bu teknoloji, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri sağlayarak öğrencilerin kendi hız ve tarzlarına uygun öğrenmelerini mümkün kılmaktadır. Ayrıca gelişmiş taramalar sayesinde en kapsamlı öğretim müfredatına erişim kolaylaşmakta, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar arasında iş birliği ve iletişim daha etkin hâle gelmektedir. Öğretmenler, üretken yapay zekâ desteğiyle öğrencileri kısa sürede değerlendirebilmekte, içerik ve materyal hazırlama süreçlerinde ise zamandan ve emekten tasarruf edebilmektedir. Öğrenciler açısından ise anında dönüt alınması dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta, öğrenmelerin daha kalıcı olmasını desteklemektedir. Bunun yanında öğrenme sürecinin mekân ve zamandan bağımsız hâle gelmesi, öğrencilerin diledikleri yerde ve zamanda öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca üretken yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini analiz ederek kariyer tercihlerini yönlendirme potansiyeline de sahiptir (Bozkurt ve Sharma, 2023). Uyarlanabilir ve kişiselleştirilebilir öğrenme sistemleri sayesinde öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme tarzları, ilerleme düzeyleri ve bireysel ihtiyaçlarını daha iyi analiz edebilmektedir. Böylelikle öğretim yöntemlerini özelleştirerek daha etkili bir öğretim ortamı oluşturabilmektedirler (Arslan, 2020). Doğal dil işleme yeteneği ve sürekli erişilebilirliği sayesinde ChatGPT gibi araçlar, öğretmenlere ihtiyaç duydukları anlarda hızlı, etkili ve verimli bir şekilde destek

sunmaktadır. Eğitimciler, bu tür araçları kullanarak öğrencilere daha anlamlı geri bildirim sağlayabilmekte, ders müfredatı geliştirme, öğretim materyalleri hazırlama ve değerlendirme süreçlerinde verimlilik elde edebilmektedirler (Lo, 2023). Dolayısıyla üretken yapay zekâ destekli uygulamalar, hem öğretmenlerin iş yükünü hafifletirken hem de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Tüm bu durumlar dikkate alındığında üretken yapay zekâ destekli öğretimin eğitimde önemli bir yenilik olduğu ve eğitim süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahip bulunduğu söylenebilir.

Eğitim alanında yapılan çeşitli araştırmalar üretken yapay zekâ destekli uygulamaların öğretim süreçlerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Örneğin ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir araç olabileceği belirtilmiş (Zileli, 2023), fen öğretiminde öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ifade edilmiştir (Aktay, Gök ve Uzunoğlu, 2023). Benzer şekilde anatomi derslerinde ChatGPT'nin öğrencilere kıyasla daha yüksek doğruluk oranıyla soruları yanıtladığı, dolayısıyla faydalı bir öğrenme aracı olduğu ortaya konmuştur (Talan ve Kalinkara, 2023). Öğretmenlere ders materyali hazırlama, öğretim faaliyetlerini kolaylaştırma ve değerlendirme süreçlerinde destek sunduğu (Bringula, 2024), ayrıca kodlama alanında pratik uygulamalar, kişiselleştirilmiş öğrenme ve hata ayıklama gibi avantajlar sağladığı görülmektedir (Atyeh, 2024). Diğer çalışmalar ChatGPT'nin öğrencilere 7/24 erişim, zor kavramları açıklama, kişiselleştirilmiş geri bildirim ve yazma desteği sağlama gibi çok yönlü katkılar sunduğunu öğretmenlere zaman kazandırdığını ve pedagojik içerik bilgisiyle bütünleşmesinin önem taşıdığını göstermektedir. Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ise kişiselleştirilmiş dönüt, hata ayıklama desteği ve öz-yeterlilik üzerindeki etkileri öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlere ders materyali oluşturma, değerlendirme ve öğrenci etkileşimini artırma noktasında da destek olduğu ifade edilmiştir (Lo, 2023). Son olarak değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin iş yükünü azaltarak not verme sürecini hızlandırabileceği de bulgular arasındadır (Jukiewicz, 2024).

Üretken yapay zekânın eğitimde sunduğu çok yönlü olanaklar değerler eğitimi açısından da yeni imkânlar sunmaktadır. Ancak literatürde üretken yapay zekâdan yararlanılarak değerler öğretimine yönelik doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte masallar ve destanlar bağlamında değerler öğretiminin ele alındığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Masallar üzerine yapılan çalışmalarda masalların değerler eğitimi açısından ele alındığı (Kaplan, 2012; Erdoğan, 2017), masallardan yararlanılarak geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarını etkilediği (Tahiroğlu, Kayabaşı ve Kayabaşı, 2013), masalların dinî ve ahlaki değerler bakımından incelendiği (Ünlüer, 2013), Keloğlan masallarının değerler açısından değerlendirildiği (Akkaya, 2014; Özer, 2019), yöresel halk anlatılarının eğitsel değerine ve çocuk edebiyatına katkısına odaklanıldığı (Özkan, 2015; Kardaş, 2020), Türk dünyası masallarının değerler eğitiminde kullanılabilirliği üzerinde durulduğu (Özcan, 2017; Mutlu, 2020), masalların yeniden yazılarak değer aktarımı bakımından ele

alındığı (Öner, 2019), fabl türündeki eserlerin değerler eğitimindeki işlevinin ortaya konulduğu (Çomaklı, 2020), farklı yörelere ait masalların kök değerler ve diğer değerler açısından incelendiği (Aydeniz, 2021; Kaya, 2021; Özdemir ve Ataş, 2021; Sarıkaya ve Aydeniz, 2021; Yavuz, 2021; Yüksel, 2023), Türkçe ders kitaplarındaki masalların öğrenci eğitime katkılarına yönelik doküman incelemelerinin yapıldığı (Sözalan, 2025), Türk halk anlatımlarında değerler eğitimi ele alan literatür çalışmalarına yer verildiği (Katı, 2024) ve masalların Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler açısından değerlendirildiği (Göcen, 2025) görülmektedir. Bu çalışmalar masallarda yer alan değerlerin çeşitliliğini ve aktarım biçimlerini farklı boyutlarıyla ortaya koymaktadır.

Destanlarda değerlerin aktarımını ele alan pek çok araştırma mevcuttur. Dede Korkut hikâyelerinin değer aktarımı açısından incelendiği (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011), dini ve ahlaki değerler bakımından değerlendirildiği (Küçük, 2013) belirlenmiştir. Ayrıca Dede Korkut hikâyelerindeki değerlerin belirlenip değerler eğitime uygunluklarının incelendiği (Susar, 2015), Saltuknâme'nin ahlaki, dini, sosyal, siyasi ve ilmi değerler açısından ele alındığı (Topçu, 2016), İslami dönem Anadolu Türk destanlarında pek çok değer yer aldığı ve kahramanların değer eğitiminde rol model olabileceklerinin vurgulandığı (Hotamışlı Dağ, 2018) çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca destanlarla yapılan sınıf içi uygulamaların öğrencilerin ilgisine etkisinin incelendiği (Albayrak, 2019), Dede Korkut hikâyelerinin çizgi romanlaştırılarak eğitsel değerler bakımından incelendiği (Çetin Efe, 2019), Türk destanlarında kök değerlerin ele alındığı (Çoban, 2020; Öden, 2023) belirlenmiştir. Görüldüğü üzere destanlarda da tıpkı masallarda olduğu gibi değerlerin çeşitliliği ve aktarım biçimleri farklı yönleriyle ele alınmıştır.

Literatür taraması sonucunda doğrudan seçmeli Masal ve Destanlarımız dersine ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan biri Kayman, Elkatmış ve Avcı (2024) tarafından yapılmış olup öğretmenlerin derse yönelik görüşlerini ele almaktadır. Diğerinde ise sekizinci sınıf öğrencilerinin derse dair düşünceleri incelenmiştir (Polat ve Aytan, 2025). Her iki çalışmada da nitel yöntem kullanılarak katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Alan yazınında masal ve destanların değerler öğretimi bağlamında farklı boyutlarıyla incelendiği görülmekle birlikte üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimine ilişkin doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum değerler eğitiminde yenilikçi yaklaşımlara olan ihtiyacı ve çalışmanın önemli kazanımlar sağlama potansiyelini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle yürütülen bu araştırmanın Masal ve Destanlarımız dersi özelinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin değerlerin aktarımını sağlamasının yanı sıra Türkçe eğitime, program geliştiricilere, öğretmenlere ve karar alıcılara yönelik önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin Masal ve Destanlarımız dersi kapsamında üretken yapay zekâ destekli etkinliklerle yürütülen değerler öğretimi sürecindeki öğrenme yaşantılarını çok yönlü biçimde ele almakta ve bu süreçteki öğrenci deneyimlerini ayrıntılı olarak incelemektedir. Okuma ve

analiz çalışmaları, örnek olaylar, değer çıkarımı etkinlikleri, akran tartışmaları ve etkileşimli uygulamalarla desteklenen sınıf içi etkinlikler; sürükle-bırak, kısa dijital oyunlar ve video temelli soru-cevap gibi araçlarla zenginleştirilmiş etkileşimli içerikler aracılığıyla öğrencilerin kök değerleri içselleştirme düzeyleri ve derse yönelik tutumları ortaya konulmaktadır. Bu yönüyle araştırma Türkçe eğitimi alanına ve değerler öğretiminin yenilikçi yöntemlerle ele alınmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin kök değerleri içselleştirme ve derse yönelik motivasyonlarında gözlenen gelişmeler ışığında, değerler eğitiminin yöntem, içerik ve araçlar bakımından yeniden değerlendirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bu bağlamda çalışma ilgili ders kapsamında, masal ve destan tema ve anlatımlarının çağın teknolojik imkânlarına uygun biçimde güncellenmesine ve öğretim programının geliştiricilerine yönelik somut öneriler sunmaktadır.

Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, araştırma üretken yapay zekâ destekli öğretim süreçlerinde karşılaşılabilecek pedagojik sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarına dair rehberlik edici bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda kullanılabilecek yenilikçi stratejilere ve etkili öğretim yöntemlerine dair uygulanabilir pedagojik yaklaşımlar sunmaktadır. Öğrencilerin değer aktarımı sürecinde yaşadıkları deneyimler, derse yönelik tutumlarındaki değişimler ve etkileşimli içeriklerle kurdukları bağ öğretmenlerin öğretim, ölçme-değerlendirme ve teknoloji boyutunda bütün etkinlik süreçlerini gözden geçirmelerine katkı sağlamaktadır.

Karar alıcılar açısından bu çalışma üretken yapay zekâ destekli öğretimin değerler eğitimi sürecinde öğrencilere sunduğu bilişsel, duyuşsal ve sosyal katkıları görünür kılmaktadır. Bu yönüyle araştırma değerler öğretiminin yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyeceğini; aynı zamanda öğrencilerin tutum, davranış ve sosyal etkileşimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular yenilikçi teknolojilerin öğretim programlarına bütünleşmesi bağlamında karar alıcılara yol gösterici nitelikte olacağı öngörülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim politikalarının geliştirilmesi, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda desteklenmesi ve öğrenme ortamlarının erişilebilir, kapsayıcı ve öğrenci merkezli olacak biçimde tasarlanması gerektiğine yönelik farkındalık sağlaması bakımından da katkı sağlayacaktır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında bu araştırma gelecekte yapılacak çalışmalara teorik ve yöntemsel bir zemin sunmasının yanı sıra, farklı yaş grupları, disiplinler arası iş birlikleri ve farklı yapay zekâ tabanlı uygulamaların karşılaştırıldığı ileri düzey araştırmalar için de ilham kaynağı olma potansiyeline sahiptir. Çalışmanın bulguları, değerler öğretiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerini de kapsamı gerektiğini ortaya koyarak çok boyutlu eğitim yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Tüm bu yönleriyle araştırmanın program geliştiricilere, öğretmenlere, karar alıcılara ve araştırmacılara rehberlik edecek nitelikte olduğu; eğitim uygulamalarının dijitalleşme süreciyle bütünleşmesine katkı sunduğu ve uygulamaya dönük önerileriyle yaygın etkisi yüksek bir kaynak niteliği taşıdığı söylenebilir.

Bu bağlamda araştırma, değerler eğitimi ile üretken yapay zekâ uygulamalarını bütünleştirmesi bakımından alan yazında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Özellikle Masal ve Destanlarımız dersi özelinde tasarlanan üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin, değerlerin aktarımını yalnızca bilişsel düzeyde bırakmayıp duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla ele alması çalışmayı özgün kılmaktadır. Bununla birlikte araştırma hem geleneksel anlatı türlerini çağın teknolojik imkânlarıyla yeniden işlevsel hâle getirmesi hem de öğretim süreçlerine uygulanabilir somut örnekler sunması açısından yüksek bir pratik değer taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma, değerler eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik yenilikçi ve uygulanabilir bir model önerisi sunarak alana anlamlı bir katkı sağlamaktadır.

1.2. Sınırlılıklar, Varsayımlar ve Tanımlamalar

Bu başlık altında araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmaya yönelik olarak tanımlar yer almaktadır. Bu çalışma,

- i. Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet ortaokulunun 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören bir şube hâlindeki yaklaşık 28 öğrenciyle,
- ii. Masal ve Destanlarımız 2024-2025 eğitim-öğretim yılı 7. sınıf yıllık plânıyla,
- iii. Araştırmacı tarafından çalışma grubu için hazırlanmış Masal ve Destanlarımız dersine uygun etkinlik uygulamalarıyla,
- iv. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 7 haftalık uygulama süresi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmaya yönelik uygulamalarda ve değerlendirmelerde aşağıdaki varsayımlar yer almaktadır:

- i. Eğitim koşulları açısından çalışma grubunda yer alan öğrencilerin aynı grupta yer alan tüm öğrencilerle eşit şartlarda yer aldığı,
- ii. Katılımcı grupta yer alan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
- iii. Katılımcı grupta yer alan öğrencilerin Masal ve Destanlarımız dersinde edindiği kök değerlerin gerçek durumlarını yansıttığı,
- iv. Araştırma için seçilen ve kullanılan veri toplama araçlarının amaca uygun olarak seçildiği ve geliştirildiği varsayılmıştır.

Araştırmada sıkça kullanılan temel kavramlar aşağıda yer almaktadır:

Üretken Yapay Zekâ: Üretken yapay zekâ, mevcut verilerden öğrenerek metin, görsel ve benzeri özgün içerikler üretebilen, insan benzeri çıktılar ortaya koyabilen yapay zekâ sistemlerini ifade etmektedir (Lawton, 2023).

İçselleştirme: İçselleştirme, kişinin ailesi, toplumu veya kültürü gibi dış bir kaynaktan gelen bir değer, inancın veya davranışsal düzenlemenin, bir dereceye kadar, diğer doğuştan gelen veya

derinlemesine içselleştirilmiş değerler, inançlar veya davranışlarla bütünleştirildiği içsel psikolojik süreçtir (Ryan & Deci, 2018).

Tutum: Tutum, bireyin bir nesneye, olaya ya da duruma ilişkin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerin bütünüdür ifade eden çok boyutlu bir yapıdır (Ajzen, 2005).

Kök değer: Toplumsal yaşamın temelinde yer alan ve bireylere hangi tutum ve davranışların önemli olduğunu, hangi durumlarda nasıl hareket edilmesi gerektiğini anlamlandırmaya yardımcı olan anlam yüklü kavramlardır (Topal, 2019).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilgili kuramsal bilgiler verildikten sonra araştırma konusuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde “masal ve destan kavramları”, “değerler eğitimi”, “Türkçe dersi öğretim programlarında değerler eğitimi”, “üretken yapay zekâ destekli eğitim konusunda kuramsal bilgiler” ile “yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğretiminde değerler eğitimi, masal ve destan öğretimi, üretken yapay zekâ destekli öğretim” konusunda yapılmış ilgili çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Masal ve Destan Kavramı

2.1.1. Masal Kavramı

Masallar kültürel değerleri, toplumsal normları ve evrensel temaları sembolik anlatılar aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktaran en köklü sözlü edebiyat ürünlerinden biridir. Sözlü geleneğin bir parçası olarak masallar yalnızca bir eğlence aracı değil aynı zamanda bireyleri ortak değerler etrafında buluşturan, toplumsal belleğin korunmasına katkı sağlayan bir anlatı türüdür. Bu yönüyle masallar farklı toplumlarda ve dönemlerde değişen içeriklere sahip olsalar da işlevlerini yitirmemiş, kültürel aktarımın ve eğitimin önemli bir parçası olmayı sürdürmüştür.

Etimolojik açıdan Arapça mesel sözcüğünden türeyen “masal” kelimesi Habeşçe mesl, Aramice masla ve İbranice masal kökenleriyle de ilişkilendirilir (Günay, 2011). Türkçede tarihsel süreçte “kıssa, hikâye, destan, mesel” gibi adlarla anılmış; günümüzde ise Balkanlarda ve Anadolu’da “masal”, Azerbaycan’da “nağıl”, Kazak ve Kırgızlarda “ertek/ertegi”, Doğu Türkistan’da “çoçek”, Teleütlerde “çörçek”, Sagaylarda ise “ımak” gibi farklı karşılıklarla yaşamaya devam etmiştir (Günay, 2011). Bu çeşitlilik masalın kültürel bağlamlara göre farklı adlandırılrsa da özü itibarıyla ortak bir işlevi sürdürdüğünü göstermektedir.

Araştırmacılar masalın tanımı konusunda farklı yönleri öne çıkarmaktadır. Seyidoğlu’na (1986) göre masal olağanüstü kişilerin yer aldığı, kalıplaşmış sözlerle başlayıp biten ve zaman-mekân kavramlarından bağımsız bir sözlü anlatıdır. Şimşek (2001), masalı özgün zaman, mekân ve karakterlerle kurgulanan, hayal ürünü bir anlatı olarak değerlendirirken Güzel ve Torun (2008) masalı doğaüstü olayları ve kahramanları merkeze alan hikâyeler şeklinde tanımlar. Boratav (2013), masalı nesir biçiminde, gerçeklikle ilgisi olmayan, tamamen hayale dayalı kısa bir tür olarak görür. Sakaoğlu (2003), masal kahramanlarının bazılarının hayvanlar ve doğaüstü varlıklardan oluştuğunu ve masalın dinleyiciyi ikna etme gücüne sahip olduğunu vurgular. Güleç (2014), masalı halkın sınırlı gerçeklikten uzaklaşma arzusunun bir ürünü olarak yorumlar. Bu farklı yaklaşımlar doğrultusunda masal, gerçekte hayalin iç içe geçtiği, olağanüstü varlıklar, olaylar ve kahramanlar aracılığıyla kültürel kodları, toplumsal

değerleri ve evrensel temaları aktaran, sözlü gelenekten yazılı kültüre taşınmış özgün bir edebî tür olarak tanımlanabilir. Hem bireysel hayal gücünü beslemesi hem de toplumsal belleğin aktarımına hizmet etmesi, masalı hem pedagojik hem de kültürel açıdan vazgeçilmez kılmaktadır.

2.1.2. Destan Kavramı

Toplumların geçmişinde derin izler bırakan tarihî ve kültürel olaylar, halkın hayal gücüyle birleşerek edebî bir tür olan destanları ortaya çıkarmıştır. Destanlar, milletlerin sadece tarihsel birer anlatısı değil aynı zamanda kolektif hafızalarının en güçlü yansımalarından biridir. Bir toplumun yaşadığı savaşlar, göçler, felaketler ya da kahramanlıklar, destanların temel malzemesini oluşturur ve bu olaylar, hayal gücüyle zenginleştirilerek nesilden nesile aktarılır. Böylece destanlar, bir yandan geçmişin izlerini canlı tutarken öte yandan geleceğe yön veren değerlerin, inançların ve ideallerin şekillenmesine katkı sağlar. Bu yönüyle destanlar yalnızca bir edebî anlatı değil; toplumsal kimliği inşa eden, ortak bir aidiyet duygusu oluşturan ve milletleri bir arada tutan kültürel bir bellek aracı niteliği taşır.

Etimolojik açıdan Farsça “dâstân” sözcüğünden türeyen ve ses değişimine uğrayarak “destan” biçiminde Türkçeleşen bu kelime hem *legende* hem de *epope* karşılığı olarak kullanılmıştır. “Lejand (légende)lar, târihten önce veyâ târihin kuruluşu asırlarında söylenen efsânelerdir. Epope (epopée)ler, daha çok târih devirlerindeki kahramanlar veyâ kahramanlıklar hakkında söylenen destanlardır.” (Banarlı, 2016, s.2). Türkçeye giriş tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte genellikle İslamiyet’in kabulünden sonraki dönemlerde Türk diline geçtiği kabul edilmektedir (Boratav, 2013). Destan kavramı yalnızca Türkiye Türkçesinde değil, Türk dünyasının farklı lehçelerinde de çeşitli biçimlerde yaşamaktadır. Azerbaycan, Başkurt, Kazak, Tatar ve Uygur Türkçelerinde “dastan”, Özbek Türkçesinde “dâstân”, Türkmen Türkçesinde “dessan”, Kırgız Türkçesinde ise “comok” terimleri kullanılmaktadır (Tokcan, 2019; Yıldız, 2009). Farklı topluluklarda bu kavram için çeşitli adlandırmalar kullanılmaktadır. Başkurtlarda “destan, epos”, Kazaklarda “jır/batırlar jırı”, Hakaslarda “alıptıh nımah” ve Sahalarda “olongo” terimleri öne çıkmaktadır (Yıldız, 2009). Bu çeşitlilik destanın Türk dünyasının ortak kültürel mirası içerisinde ne denli güçlü bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Tanımlar destanın kapsamını farklı yönleriyle ortaya koymaktadır. Devellioğlu’nda (1993, s.168), “*epope, hikâye, masal*” ve “*şöhret, ün*”, Şemsettin Sami’de (1989, s. 598), “*hikâye, masal, sergüzeşt, bir vaka veya hâli hikâye eden manzume*”, Parlatır’da (2009, s.337) “*masal, hikâye, sergüzeşt*” ya da “*yaşanmış bir olayı anlatma*” biçiminde tanımlanmıştır. Ayverdi (2010, s.694) ise destanı, “*milletlerin eski çağlardaki din, fazilet ve millî kahramanlık maceralarını dile getiren büyük manzum hikâye*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacılar destan üzerine farklı tanımlar geliştirmiştir. Boratav (2013), destanı halk arasında sözlü gelenekte şekillenen, kahramanlıkların ve olağanüstü olayların yer aldığı uzun soluklu anlatılar olarak değerlendirirken Karaman (2010) onu tarihî veya toplumsal olayları betimleyen şiirsel

bir tür olarak görmektedir. Ekici (2002) ise destanı yalnızca tarihî olayların yansıması değil, icra ortamı ve işleviyle birlikte ele almakta ve onu müzik eşliğinde, kahramanlık temasını öne çıkaran, millî değerleri vurgulayan sözlü anlatılar olarak tanımlamaktadır. Özkul Çobanoğlu (2007) destanı mitlerle ilişkilendirmekte, mitlerden sonra gelişen, kaostan kozmosa dönüşümü hatırlatan izler taşıyan ve teatral özelliklerle icra edilen kahramanlık temalı anlatılar olarak görmektedir. Benzer biçimde Çeribaş (2011), Kırgız edebiyatındaki *comok* kavramı üzerinden destanı, hayal ürünü unsurlarla süslenen, fanteziye dayalı, abartılı olay örgüsüne sahip ve dinleyiciyi eğlendiren anlatılar olarak açıklamaktadır. Ayrıca Türkçe Sözlük'te (Türkçe Sözlük, 2005) destan, *“bir milletin tarih sahnesine çıktığı ilk dönemlerde başından geçen büyük olayları, savaşları, kahramanlıkları ve göçleri mitolojik unsurlarla süsleyerek anlatan eserler”* biçiminde tanımlanmıştır. Gömeç (2015, s.9) destanları *“milletlerin kahramanlık hikâyelerinin toplamı”* olarak değerlendirirken Togan (2020, s. 30) millî destanları *“tarihî vakaları tasvir etmekten çok, milletin yüksek duygularını yansıtan, idealize edilmiş bir dünya ortaya koyan halk edebiyatı ürünleri”* şeklinde tanımlamaktadır.

Bütün bu tanımlardan hareketle destan, bir milletin tarihsel süreçte yaşadığı büyük olayların ve kahramanlıkların kolektif hafızada şekillenerek sözlü gelenekte varlık kazandığı, olağanüstü unsurlarla zenginleşen, hem tarihsel gerçeklikten hem de hayal gücünden beslenen uzun soluklu anlatılar olarak ifade edilebilir. Bu yönüyle destanlar, yalnızca bir edebî tür değil aynı zamanda milletlerin tarihî hafızasını, değerlerini ve toplumsal kimliğini kuşaktan kuşağa aktaran kültürel bellek ürünleridir.

2.1.3. Masal ve Destanların Türkçe Eğitimindeki Yeri ve Seçmeli Dersler

Türkçe eğitimi yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesini değil aynı zamanda öğrencilerin kültürel değerler ve edebî mirasla tanışmasını da amaçlayan çok yönlü bir süreçtir. Bu bağlamda sözlü kültür ürünleri arasında önemli bir yere sahip olan masallar ve destanlar, öğrencilerin hem dilsel gelişimlerini desteklemekte hem de toplumsal belleğin aktarılmasında aracılık etmektedir. Masallar hayal gücü, değer eğitimi ve dil zenginliği bakımından öne çıkarken destanlar tarihî ve kültürel kimliğin, millî bilinç ve dayanışma duygusunun kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir. Dolayısıyla Türkçe eğitimi programlarında bu türlerin yer alışı, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerine katkı sunması bakımından dikkate değer bir unsur olarak görülmektedir.

Bu çerçevede öncelikle masalların Türkçe eğitimindeki işlevlerine değinmek gerekir. Türkçe eğitiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin yalnızca dilsel becerilerini geliştirmek olmayıp aynı zamanda onların kültürel kimlik ve değerler sistemiyle bütünleşmelerini sağlamaktır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da vurgulandığı üzere Türk Millî Eğitiminin genel amaçları arasında millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması yer almaktadır (MEB,

2024). Bu hedef doğrultusunda sözlü kültür ürünlerinden biri olan masallar, hem dil becerilerinin geliştirilmesinde hem de değer aktarımında önemli bir işlev üstlenmektedir.

Masallar çocukların hayal gücünü besleyerek soyut kavramları algılama yeteneklerini güçlendirerek aynı zamanda dilin doğru, güzel ve etkili kullanımına dair ilk deneyimleri kazandırmaktadır (Karatay, 2007; Göçer, 2010). Türkçe derslerinde masalların okuma alışkanlığı kazandırma, derse dikkat çekme ve canlandırmaya uygun yapılarıyla öğrencilerin ilgisini artırma amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler, masalların öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve onların hayal dünyalarını zenginleştirdiğini belirtmektedirler (Babayiğit, 2017). Bu yönüyle masallar, hem anlama hem de anlatma becerilerinin kazanılmasına katkı sağlayan çok yönlü materyaller niteliğindedir (Çetinkaya, 2007). Dil öğretiminde iletişimin yanı sıra okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Masallar, bu becerilerin tamamını destekleyebilecek yapıya sahip olduğundan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf düzeyinde yer almaktadır. Program kapsamında ders kitaplarına dâhil edilen masallar, öğrencilerin kişilik gelişiminde, topluma uyum sağlamalarında ve kültürel değerleri içselleştirmelerinde işlevsel bir araç konumundadır (Bayraktar Özen, 2022).

Anadolu masalları Türkçenin söz varlığını, deyimlerini, atasözlerini ve yöresel söyleyişlerini içermesi bakımından da dilin zenginliğini öğrencilere aktarmada eşsiz bir kaynak sunmaktadır (Kılıç ve Yılmaz, 2018). Bununla birlikte ders kitaplarında masal türünün kullanımına yönelik bazı sınırlılıklar da göze çarpmaktadır. Araştırmalar, özellikle üst sınıf seviyelerinde masal metinlerine daha az yer verildiğini ve bu metinlerin etkinliklerle yeterince desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca mevcut masal metinlerinin bazı durumlarda öğrencilerin gelişim düzeyine tam olarak uygun olmadığı ve eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Sözalan, 2025). Değinilen hususlar dikkate alındığında masallar Türkçe eğitiminin hem dil becerilerini geliştirme hem de değer aktarımı işlevleri açısından vazgeçilmez kaynakları arasında yer almaktadır. Ancak bu türün ders kitaplarında daha sistematik, pedagojik ve öğrenci seviyesine uygun biçimde yer alması, masalların eğitsel potansiyelinin daha etkin kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Masalların Türkçe eğitimindeki yerine ilişkin bu değerlendirmeler, sözlü kültür ürünlerinin eğitimdeki işlevselliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Türk edebiyatının bir diğer önemli sözlü kültür ürünü olan destanlar da içerdiği millî ve kültürel unsurlar sayesinde Türkçe öğretiminde önemli bir işlev üstlenmektedir. Ortaokul ders kitaplarının özellikle "Millî Kültürümüz" temasında yer alması gereken destanlar, hem dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirmede hem de değer aktarımında güçlü bir araç olarak kullanılabilir (Çoban ve Turhan Tuna, 2020).

Destanların tarihsel olaylardan izler taşıması, kök değerleri barındırması ve biçimsel özellikleriyle dikkat çekmesi, onları ders kitaplarında nitelikli bir metin türü haline getirmektedir. Millî kimliğin oluşumu ve kültürel devamlılığın sağlanmasında destanların oynadığı rol de göz ardı edilemez.

Toplunun ortak hafızasında yer alan bu anlatılar, nesiller arası birlik ve beraberliği güçlendirmekte, millî değerlerin yaşatılmasına katkı sunmaktadır. Eğitim sürecinde destanların okutulması; adalet, sorumluluk, özgürlük, vatan sevgisi, yardımseverlik, dürüstlük, cesaret ve hoşgörü gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olmaktadır (Aydın, 2021). Bunun yanı sıra destanlar, öğrencilerin yalnızca kültürel bilinçlerini geliştirmekle kalmayıp hayal dünyalarını zenginleştirmekte, anlama ve yorumlama becerilerini de artırmaktadır. Ayrıca tarih bilincinin oluşmasında da önemli bir işlev üstlenerek öğrencilerin geçmiş ile bugün arasında bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır (Babayiğit, 2017). Bu bağlamda destanlar Türkçe eğitiminin hem dil öğretimi hem de değer aktarımı boyutunda vazgeçilmez bir kaynağıdır. Öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyen bu metin türü, ders kitaplarında daha bilinçli ve sistematik biçimde yer aldığına eğitsel katkısı daha da artacaktır.

Masalların ve destanların Türkçe eğitimindeki işlevleri bu denli önemli iken 2023 yılında müfredata *“Masal ve Destanlarımız”* adlı seçmeli bir ders eklenmiştir. Derse ait öğretim programının özel amaçlar bölümünde, *“Bu ders aracılığıyla öğrencilerin; kültürümüzün zengin mirası olan geleneksel masal ve destanlarımızı tanımaları, toplumumuzun tarihini, fikrî, ahlaki ve kültürel değerlerini içeren önemli metinleri incelemeleri, masal ve destanlarımızın kültürümüz için önemini fark etmeleri, bu eserlerin verdiği mesajları kavramaları ve kahramanlardan yola çıkarak toplumun tarihsel yaşantısını ve karakterini anlayabilmeleri amaçlanmaktadır”* ifadesi yer almaktadır (MEB, 2023, s.7). Bu bağlamda Masal ve Destanlarımız ders öğrencilerin yalnızca sözlü kültür ürünlerini tanımalarını değil, aynı zamanda bu ürünler aracılığıyla dil becerilerini geliştirmelerini, kültürel mirası içselleştirmelerini ve değerler sistemini daha bilinçli şekilde kavramalarını sağlayacaktır. Dersin öğrencilere okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde bütüncül bir gelişim sunmasının yanı sıra hayal gücü, eleştirel düşünme, empati kurma ve tarih bilinci kazanma gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal kazanımlar da sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrenciler, masal ve destan kahramanları üzerinden toplumun ortak hafızasına ve değerler dünyasına tanıklık ederek, bireysel kimliklerini millî kültürle bütünleştirme imkânı bulacaklardır. Bu yönüyle ders, hem dil eğitimi hem de değerler eğitimi açısından öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan özgün bir öğrenme alanı niteliği taşımaktadır.

2.1.4. Masal ve Destanlarda Değer Aktarımı

Masal ve destanlar, kültürel belleğin taşıyıcısı olan sözlü edebiyat ürünleri arasında yer almakta ve bireylere değerlerin aktarılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu türler aracılığıyla hem toplumsal yaşamın temelini oluşturan millî ve evrensel değerler kuşaktan kuşağa aktarılmakta hem de bireylerin bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişimleri desteklenmektedir. Özellikle eğitim sürecinde masal ve destanların kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onların değerleri fark etmelerine, içselleştirmelerine ve davranışa dönüştürmelerine katkı sunmaktadır. Ancak

bu eserlerin yalnızca olumlu değerleri değil, kimi zaman olumsuz iletileri de barındırdığı görülmektedir. Bu durum, masal ve destanların değer aktarımı açısından çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar, masalların büyük ölçüde olumlu değer aktarımı sağladığını ortaya koymaktadır. Masalların çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklediği, millî ve evrensel değerler bakımından bilinç oluşturduğu belirtilmektedir (Karatay, 2007). Masallardaki iletilerin etik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel boyutlarda zengin içerikler sunduğu ve çocukların karakter eğitimi açısından önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır (Kaplan, 2012). Benzer şekilde masallardan yararlanılarak hazırlanan değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür (Tahiroğlu, Kayabaşı ve Kayabaşı, 2013). Çalışmalar özellikle doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, çalışkanlık, saygı, sorumluluk ve hoşgörü gibi değerlerin masalarda sıkça işlendiğini, böylelikle çocukların bu değerleri fark ederek içselleştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Akkaya, 2014; Erdoğan, 2017; Yüksel, 2023). Ayrıca farklı coğrafyalardan derlenen Türk dünyası masallarının da ortak değerler bakımından güçlü bir aktarım aracı olduğu tespit edilmiştir (Özcan, 2017; Mutlu, 2020). Bunun yanı sıra bölgesel masallar üzerine yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış; örneğin Hakkâri masallarının (Özkan, 2015), Van masallarının (Özdemir ve Ataş, 2021; Sarıkaya ve Aydeniz, 2021) ve Gümüşhane–Bayburt masallarının (Kaya, 2021) kök değerler ile birlikte pek çok sosyal değeri içerdiği ortaya konulmuştur. Elâzığ masalları (Öner, 2019) ve Goller yöresi masalları (Yavuz, 2021) üzerine yapılan incelemelerde de masalların çocuklara değer kazandırmada etkili olduğu, ancak bazı değerlerin daha yoğun işlendiği, bazılarının ise sınırlı düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca fabl türündeki anlatıların da masallar gibi temel insani değerlerin aktarımında işlevsel bir araç olduğu ortaya konmuştur (Çomaklı, 2020). Bu araştırmalar, masalların ve benzeri halk anlatılarının değer eğitiminde işlevsel ve etkili kaynaklar olduğunu güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

Masalların içerdiği değerler her zaman olumlu yönde olmayabilmektedir. Bazı masallarda çocuklara kazandırılmak istenen ahlaki ilkelerle çelişen iletilere de rastlanmaktadır. Nitekim Billur Köşk masalları üzerine yapılan incelemede masalların çoğunlukla dini ve ahlaki değerlere yer verdiği, ancak bazı metinlerde bu değerlere aykırı mesajların da bulunduğu belirtilmiştir (Ünlüer, 2013). Benzer şekilde bölgesel masalların bir kısmının dil, üslup, imla ve çocuk psikolojisi açısından yetersizlikler taşıdığı ve bu yönüyle değer aktarımı bakımından sakıncalar içerdiği ifade edilmektedir (Kardaş, 2020). Bu durum masal ve destanların değer aktarımında seçici bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla masal ve destanların değer aktarımındaki rolü çift yönlü bir nitelik taşımaktadır. Bir yandan çocuklara doğruluk, yardımseverlik, çalışkanlık gibi değerleri kazandırırken diğer yandan yanlış yorumlandığında ya da pedagojik açıdan uygun olmayan metinler kullanıldığında olumsuz etkiler doğurabilmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde kullanılacak masal ve destanların

titizlikle seçilmesi, pedagojik uyarlamalarla desteklenmesi ve olumlu değer aktarımını güçlendirecek biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Masalların yanı sıra değerlerin aktarımında önemli bir işleve sahip bir diğer edebi tür de destanlardır. Özbay ve Karakuş Tayşi (2011), Dede Korkut hikâyelerinin değerler eğitiminde önemli bir kaynak olduğunu ve en çok “saygı” değerinin öne çıktığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Küçük (2013), Dede Korkut Kitabı’nın dini ve ahlaki değerler açısından güçlü bir potansiyele sahip olduğunu, maddi ve manevi pek çok zenginlikle dolu olduğunu vurgulamıştır. Yiğittir (2014) ise Türk destanlarında yetmiş dokuz farklı değer tespit edildiğini ve en çok “adil olma” değerinin öne çıktığını ifade ederek destanların değer eğitiminde etkili biçimde kullanılabileceğini savunmuştur. Susar’ın (2015) çalışmasında da Dede Korkut hikâyelerinin “sevgi, saygı, dayanışma, cesaret ve misafirperverlik” gibi değerler bakımından öne çıktığı ve değerler eğitime uygun olduğu ortaya konmuştur. Destanlardaki değer aktarımının kapsamını genişleten çalışmalar arasında Topçu’nun (2016) Saltuknâme üzerine yaptığı araştırma da dikkat çekicidir. Araştırmada eserin ahlaki, dini, sosyal, siyasi ve ilmi değerler açısından zengin bir içerik taşıdığı ve bu yönüyle değerler eğitiminde önemli bir işlev görebileceği belirtilmiştir (Topçu, 2016). Benzer şekilde Hotamışlı Dağ (2018), İslami dönem Anadolu Türk destanlarını incelediği çalışmasında söz konusu destanlarda çok sayıda değer yer aldığını ve bu kahramanların değer eğitiminde olumlu rol modeller olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır. Uygulamalı araştırmalar da destanların değer aktarımındaki etkisini ortaya koymuştur. Albayrak (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada destanların öğrencilerin ilgisini çektiğini, onları olumlu yönde etkilediğini ve değerlerin anlaşılmasına katkı sağladığını tespit etmiştir. Çetin Efe (2019) ise Dede Korkut hikâyelerinin çizgi romanlaştırılmış versiyonlarını ele alarak bu eserlerin eğitsel değerler açısından da önemli olduğunu ve özellikle çocuklara yönelik eğitim materyali olarak kullanılabileceğini öne sürmüştür. Çoban (2020), Oğuz Kağan, Manas, Maaday Kara ve Edigey destanlarını Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde incelemiş ve en çok vatanseverlik, sevgi ve saygı değerlerinin işlendiğini ortaya koymuştur. Son olarak Öden’in (2023) çalışması destanlarda aktarılan değerleri daha geniş bir çerçevede ele alarak güç, başarı, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenekselcilik ve güvenlik gibi on temel değer-kavram üzerinden incelemiş; destanların toplumsal değerleri etkili bir şekilde aktaran, toplumsallaşmaya katkı sağlayan ve değer içeriği bakımından oldukça zengin metinler olduğunu göstermiştir. Tüm bu araştırmalar destanların yalnızca geçmişin edebi mirası değil, aynı zamanda günümüz eğitiminde kullanılabilecek güçlü birer değer aktarım aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2. Değerler Eğitimi

2.2.1. Değer Kavramı ve Özellikleri

Değer kavramı, bireylerin hem kişisel yaşamlarını hem de toplumla olan ilişkilerini yönlendiren temel bir unsur olarak sosyal bilimlerde sıklıkla ele alınmaktadır. Günlük yaşamı ve toplumsal düzeni doğrudan etkileyen bu kavram, farklı disiplinlerde farklı boyutlarıyla tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu'na (2024) göre değer, *“üstün ve yararlı niteliklere sahip kişi”* ile *“bir milletin sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel varlıklarını içeren maddi ve manevi unsurların bütünü”* olarak tanımlanmaktadır.

Sosyoloji alanında değer tanımı toplum, sınıf veya birey açısından önem taşıyan nitelik ya da bu gruplar için kıymetli kabul edilen olay ve olguları ifade etmektedir (Püsküllüoğlu, 2002). Kuçuradi'ye (2006) göre değer, insanın yaşantıları ve eylemleriyle varlığa kattığı özgün anlamların bir parçasıdır. Güngör (2010), değeri bir şeyin istenir ya da istenmez niteliklerine ilişkin inançlar olarak tanımlarken Doğan (2012) varlıkları ve davranışları *“istenir ve saygın hâle getiren”* bir unsur olarak ele almaktadır. Yaman (2014) ise değerlerin insanı üstün özelliklerle donatan bir nitelik taşıdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Yıldırım (2019), değerleri bireyin düşünce ve davranışlarına rehberlik eden, onları yönlendiren ve ölçüt oluşturan öğelerden biri, hatta en güçlüsü olarak görmektedir. Hoşgörür (2010) ise değerlerin, bireylerin amaçlarını ve davranışlarını şekillendiren; neyin doğru, neyin yanlış olduğuna ilişkin ölçütler sağlayan standartlar olduğunu belirtmektedir. Ulusoy ve Dilmaç'a (2020) göre ise değer, bir sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlayan, toplum tarafından onaylanan, teşvik edilen ve korunmaya çalışılan inanışlardır. Bu tanımlardan hareketle değer kavramı bireyin yaşamına anlam katan, toplumla bütünleşmesini sağlayan, kültürel sürekliliği güvence altına alan ve bireysel davranışları yönlendiren ilkeler bütünü olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle değer, hem bireysel hem toplumsal düzeyde insan davranışlarına yön veren, onları anlamlı ve kabul edilebilir kılan bir yol gösterici olarak düşünülebilir.

Değerlerin en önemli özelliklerinden biri, birey ve toplum tarafından kabul görmesidir. Kaymakcan ve Meydan'a (2020) göre değerler, özümmlenerek hayata uygulandığında kişilik özelliklerine dönüşmekte ve bireyin karakter gelişimine yön vermektedir. Meydan ve Bahçe (2010) ise değerlerin, bireylerin davranış seçiminde ve bu davranışların doğruluğunu değerlendirmede başvurulan ölçütler olduğunu vurgulamaktadır. Ulusoy ve Arslan'a (2016) göre değerler, toplumsal kuralların temelini oluşturduğundan toplumu denetleyen bir araç işlevi görmektedir. Yıldırım (2022), değerlerin bireysel davranışlardan doğup toplumsal yaşantı ile kültürel bir nitelik kazandığını ifade ederken Özen (2014) de toplumların neyin uğruna yaşanıp ölünebileceğini belirleyen unsurlar olarak değerlerin önemine dikkat çekmektedir. Değerlerin dinamik yapısı da dikkate değerdir. Katı (2024), değerlerin nesilden nesile aktarıldığını ancak durağan olmayıp toplumsal ve tarihsel koşullara göre değişim gösterebildiğini;

bu bağlamda misafirperverlik gibi bazı değerlerin zamanla önemini kaybedebileceğini, yardımseverlik gibi bazı değerlerin ise toplumsal ihtiyaçlara göre güçlenebileceğini belirtmektedir.

Bu çerçevede değerler bireylerin kişilik gelişimini, toplumun sürekliliğini ve kültürel kimliğin korunmasını sağlayan temel unsurlardır. Hem bireysel hem de toplumsal yaşamın düzenlenmesinde yol gösterici bir işleve sahip olmaları, değerlerin insan hayatındaki vazgeçilmez konumunu ortaya koymaktadır.

2.2.2. Kök Değerler ve Sınıflandırılması

Toplumların kültürel sürekliliğini sağlamak ve bireylerin kişilik gelişimini desteklemek amacıyla eğitim programlarında kök değerlere önemli bir yer verilmiştir. Kök değerler, yalnızca bireylerin akademik başarılarına katkıda bulunmakla kalmaz aynı zamanda onların sosyal, ahlaki ve duygusal açıdan dengeli bireyler olarak yetişmelerini de hedefler. Bu nedenle kök değerler, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olarak ele alınmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017), kök değerleri farklı disiplinlerdeki kazanımlarla ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılması amaçlanan millî, manevi ve evrensel nitelikteki temel değerler olarak tanımlamaktadır. Türkiye’de değerler eğitiminin köklü bir geçmişi bulunmaktadır. 1924 programında yapılan düzenlemelerle bu konu müfredatta yer almış, 2006’da yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle ise özellikle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kök değerlere daha geniş bir çerçevede vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” olmak üzere on temel kök değer belirlenmiştir (MEB, 2019). İlkokul düzeyinde programlar incelendiğinde eğitimin yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda öğrencilerin değerler yönünden desteklenerek bütüncül bir gelişim göstermelerinin hedeflendiği görülmektedir (Özübal, 2024). Bu bölümde söz konusu on kök değer tek tek ele alınacak ve her birinin eğitimdeki yeri ve önemi ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Adalet:

Adalet kavramı, insanlık tarihi boyunca toplumsal yaşamın temelini oluşturan en önemli değerlerden biri olmuştur. Sözcük kökeni itibarıyla Arapça “a-d-l” kökünden türemiş olup ölçülülük, denge, doğruyu gözetme ve herkese hakkını verme anlamlarını taşımaktadır (Çağbayır, 2017). TDK’ya (2024) göre ise adalet, hak ve hukuka uygunluk, bireyin kendi hakkını alabilmesi ve başkalarının hakkını gözetmesi olarak tanımlanmaktadır. Adaletin hem mantıksal hem de duygusal bir boyuta sahip olması, bu değeri yalnızca hukuki bir ilke değil aynı zamanda vicdani ve ahlaki bir sorumluluk hâline getirmektedir (Çeçen, 2003). Bu yönüyle adalet, bireylerin hem kendi yaşamlarında hem de toplumsal ilişkilerinde düzen, huzur ve güven ortamının sağlanmasında temel bir dayanak noktasıdır (Kösecioğulları, 2022). Eğitim sürecinde adalet, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren içselleştirmesi gereken kök değerlerden biridir. Adalet duygusunun olumlu davranışa dönüşmesi, bireyin kendisi

dışındaki kişilerin haklarına saygı göstermesiyle mümkündür (Kayan, 2022). Bu bağlamda adalet, eşitlik, tarafsızlık, paylaşma ve yasalara uygun davranma gibi evrensel ilkeleri içerir (Bağcı, 2023). Atasözlerinde ve kültürel mirasta da sıkça vurgulanan adalet, insanca yaşamın ve toplumsal barışın vazgeçilmez şartı olarak bireylere aktarılması gereken temel bir değerdir.

Dostluk:

Dostluk, insani ilişkilerin temelinde yer alan, sevgi, güven, sadakat, anlayış ve yardımlaşma gibi değerleri kapsayan önemli bir kök değerdir. Türk Dil Kurumu'na (2024) göre dost, "sevilen, güvenilen, gönüldaş, iyi anlaşılabilir kimse" olarak tanımlanmakta ve bu yönüyle bireyin sosyal hayatında vazgeçilmez bir konumda bulunmaktadır. İnsan, sosyal bir varlık olması sebebiyle her dönemde arkadaşlık ve dostluk ilişkilerine ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyaç, yalnızca günlük yaşamla sınırlı kalmamış, edebiyat ve felsefeye de yansımıştır. Aristoteles, dost edinmenin hayat için bir zaruret olduğunu belirtirken (akt. Tüzer ve Ulutürk Erkaya, 2023), Bacon da dostluğun insan zihnini aydınlatıcı ve çözümler üretirici bir yönü olduğuna dikkat çekmiştir (Bacon 2013'ten çev. Akşit Göktürk). Dostluk, bireyler arasındaki güven ve paylaşım duygusunu güçlendirerek ait olma ihtiyacını karşılar. Çocuklukta başlayan arkadaşlık ilişkilerinin zamanla dostluğa dönüşmesi, bireyin karakter gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu nedenle dostluk değerinin hem ailede rol model olunarak hem de eğitim ortamlarında çeşitli etkinlikler yoluyla desteklenmesi önemlidir. Türk atasözlerinde de dostluğun hayattaki yeri güçlü bir şekilde ifade edilmiştir. "*Dostun attığı taş baş yarmaz*" sözü, dostluğun güven ve kabullenmeye dayalı niteliğini özetlemektedir. Bu bağlamda dostluk bireyin yalnızca sosyal bağlarını değil, aynı zamanda ahlaki ve duygusal gelişimini de destekleyen köklü bir insani değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dürüstlük:

Ahlaki değerlerin temel taşlarından biri olan dürüstlük, söz ve davranışlarda doğruluktan ayrılmama, güvenilir olma ve samimiyetle hareket etme biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Dürüst bireyler toplum tarafından güvenilir kişiler olarak kabul edilmekte, onlara mallar ve hatta canlar emanet edilebilmektedir. Bu yönüyle dürüstlük, bireyler arasında güven ve saygı ortamı oluşturarak toplumsal yapının sağlam bir temele oturmasına katkı sağlar. Dürüstlük, yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda toplumsal barış ve huzuru destekleyen evrensel bir değerdir. Türk-İslam düşünce geleneğinde de dürüstlüğün önemi sıkça vurgulanmıştır. Yusuf Has Hâcib'in Kutadgu Bilig'inde doğruluk ve dürüstlük, insanlığın özü ve mutluluğun kaynağı olarak nitelendirilmiştir (akt. Şimşek, 2021). Mevlana'nın "Ya olduğun gibi görün, ya görüldüğün gibi ol" sözü ise dürüstlüğün içtenlik ve samimiyetle yaşanması gerektiğini ifade eder. Günümüzde de dürüstlük, içtenlik, açıklık ve güvenilirlik gibi kişilik özellikleriyle ilişkilendirilmekte ve çocuklara erken yaşlardan itibaren öğretilmesi gereken bir değer olarak görülmektedir (Bağcı, 2023). Bu bağlamda dürüstlük, hem bireysel hem de toplumsal yaşamın sağlıklı şekilde sürdürülmesinde köklü bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz Denetim:

Öz denetim, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilme, içsel dürtülerini yönetebilme ve belirlediği hedeflere ulaşmak için planlı bir şekilde hareket etme becerisidir (Budak, 2009; TDK, 2024). Bu değer kişinin istemediği davranışlarını engellemesine, sosyal ilişkilerini düzenlemesine ve sorumluluklarının bilincinde olmasına olanak tanır. Öz denetimin birey tarafından kazanılması ise zaman alan bir süreçtir. Aile ve okul desteğiyle beslenen öz denetim, çocuğun karakterini sağlam temeller üzerine inşa etmesine katkı sağlar. Bu bağlamda, okul-aile iş birliğiyle gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla çocuklara sorumluluk verilmesi, onların öz denetim becerisini kazanmalarında kritik bir rol üstlenmektedir.

Sabır:

Sabır, bireyin sıkıntılı, üzücü ya da haksızlık içeren durumlar karşısında öfkeye kapılmadan dayanabilmesi, soğukkanlı davranabilmesi ve zamanı verimli kullanarak olayları yönetebilmesidir (TDK, 2024; Yelten ve Özkan, 2002). Sadece beklemekten ibaret olmayan sabır kavramı duygularını kontrol edebilme, özdenetim sağlama ve uzun vadeli hedeflere ulaşmak için planlı davranmayı da kapsar. Sabırlı bireyler sorunlara akıl ve mantık çerçevesinde yaklaşır, başkalarının haklarına daha fazla saygı gösterir ve öfke davranışlarının yol açabileceği olumsuz sonuçlardan korunur. Bu nedenle sabır, bireyi hem kişisel hem de toplumsal açıdan olgunlaştıran önemli bir erdemdir. Sabır üzerine yapılan çalışmalar da bu değerın önemini göstermektedir. Nitekim literatüre “Lokum Testi” olarak geçen deneyde, beklemeyi tercih eden çocukların daha güvenilir, soğukkanlı ve sosyal becerileri gelişmiş oldukları görülürken sabırsız davranan çocukların öfke kontrolünde ve stresle başa çıkmada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir (Goleman, 1999). Bu bağlamda çocuklara sabır değerinin kazandırılmasında rol model olmak ve günlük yaşamda sabrı deneyimleyebilecekleri fırsatlar sunmak önemlidir. Okuldaki sıra bekleme, sınav süresi ya da ödev teslimi gibi durumlar, sabır alışkanlığını destekleyen pratik alanlar oluşturmaktadır.

Saygı:

Saygı, bir kişiye ya da nesneye değer, yaş, üstünlük, yararlılık ya da kutsallık gibi nedenlerle özenli ve ölçülü davranmaya yönelten sevgi duygusu olarak tanımlanır (TDK, 2024). Saygı bireyin öncelikle kendisine, ardından ailesine ve çevresine yönelttiği bir tutumdur. Toplumsal düzenin korunması ve insanlar arası ilişkilerin sağlıklı biçimde sürdürülmesi açısından temel bir değerdir. Tarihsel süreçte yalnızca kişilere duyulan hürmet olarak görölse de günümüzde insanlığa, farklı fikirlere, doğaya ve tüm canlılara karşı anlayışlı bir yaklaşımı da kapsayacak şekilde genişlemiştir. Saygı değerinin bireylere kazandırılması sürecinde aile ve okul kritik bir rol üstlenmektedir. Çocuğun saygılı davranışları öğrenmesi için, adalet ve empati duygularıyla desteklenen bir eğitim ortamı sağlanmalı, korkutmaya dayalı değil, hoşgörü ve tutarlılığa dayalı bir yaklaşım benimsenmelidir (Hökelekli, 2013). Kurallara uyma, başkalarını rahatsız etmekten kaçınma, hoşgörölü olma ve olumlu rol modellerle desteklenen

bir eğitim süreci, saygının içselleştirilmesine katkı sağlar. Böylece bireyler hem kendi kişilik özelliklerine hem de çevresindekilerin varlığına değer veren bir anlayış geliştirirler

Sevgi:

Sevgi, insanı bir kimseye ya da varlığa karşı yakınlık ve bağlılık göstermeye yönelten temel bir duygu olarak tanımlanır (TDK, 2024). Bu duygu bireyin yalnızca başkasına yönelttiği bir bağlılık değil, aynı zamanda karşılıklı olarak hissedilen ve hissettirilen bir bağlıdır. Sevgi, hem seven hem de sevilen açısından mutluluk ve güven duygusu yaratırken ortamın huzurlu ve uyumlu olmasına katkıda bulunur (Beyaz, 2020). Çocukluk döneminde sevgiyle büyüyen bireylerin, çevresine daha kolay sevgi gösterebildiği ve toplumla daha uyumlu ilişkiler geliştirebildiği görülmektedir. Bir değer olarak sevgi, bireyin kişisel gelişimi ve sosyal uyumunda belirleyici bir role sahiptir. Sevgi duygusu kişinin öz saygısını besler, sosyal çevresini genişletir, manevi doyumunu artırır ve zorluklarla baş etme gücünü destekler (Bozdağ, 2016). Aile ortamında temelleri atılan bu değer, okul ve sınıf ortamında da pekiştirilerek bireylerin hem akademik hem de sosyal bağlarını güçlendirir (Bağcı, 2023). Dolayısıyla sevgi, insanları birbirine bağlayan, ruhsal sağlık ve toplumsal uyum için vazgeçilmez bir güçtür.

Sorumluluk:

Sorumluluk, bireyin kendi davranışlarının ya da üstlendiği görevlerin sonuçlarını kabul etmesi ve gerektiğinde bunun bedelini ödemeye hazır olmasıdır (Özen, 2017; TDK, 2024). Çocukluk çağından itibaren yaşa, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklere uygun görevler üstlenmek, sorumluluk bilincinin gelişmesinde önemli bir rol oynar (Yavuzer, 2012). Bu süreçte çocukların desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi, ancak aşırı koruyucu yaklaşımlardan kaçınılması gerekir. Çünkü aşırı korumacılık, bireyin bağımsızlaşmasını ve kendi kararlarının sonuçlarını üstlenme becerisini engelleyici niteliktedir. Sorumluluk değeri, ailede başlayan ve okul ile birlikte pekişen bir süreçtir. Aile içinde küçük görevler üstlenmeye başlayan çocuk, okul döneminde ödevlerini zamanında yapma, arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler kurma ve çevresine zarar vermeme gibi davranışlarla sorumluluklarını genişletir. Bu şekilde birey, hem kendi yaşamında hem de ailesine, okuluna, toplumuna ve ülkesine karşı yükümlülük bilinci geliştirir (Bağcı, 2023). Sorumluluk sahibi bireylerin görevlerini yerine getirmekte daha az zorlandıkları, psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğu ve hayatın farklı alanlarında daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Vatanseverlik:

Vatan, bireyin üzerinde yaşadığı ve aidiyet hissettiği toprak parçasıdır. Vatanseverlik ise yalnızca yurdunu sevmek değil, aynı zamanda ona bağlılık göstermek, toplum için sorumluluk almak ve gerektiğinde özveride bulunmaktır (TDK, 2024). Vatanseverliği sadece savaş dönemlerinde vatani savunma ile sınırlamak eksik bir yaklaşım olur. Çünkü bu değer, barış zamanında da ülkenin kalkınması için çalışmayı, üretken olmayı, kanunlara uymayı, toplumsal dayanışmayı ve ortak mirasa sahip çıkmayı gerektirir. Türk milletinin tarihsel mücadelesi, vatanseverlik değerinin köklü bir anlam taşımasına katkı

sağlamıştır. Bu değer, ailede başlayan ve okul ortamında pekişen bir eğitim süreciyle bireylere aktarılır. Vatanseverlik, iyi vatandaş olma, görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirme bilinciyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda Mustafa Kemal Atatürk'ün *“Vatanını en çok seven görevini en iyi yapandır.”* sözü, vatanseverlik anlayışının özünü yansıtarak genç nesiller için yol gösterici bir ilke niteliğindedir.

Yardımseverlik:

Yardımseverlik, bireyin sahip olduğu güç ve imkânlarını başkalarının iyiliği için kullanması, karşılık beklemezsizin destek sunması olarak tanımlanabilir (TDK, 2024). Bu değer fedakârlık, merhamet, paylaşma, gönüllülük, iş birliği ve cömertlik gibi kavramlarla doğrudan ilişkilidir (Aktepe, 2010). Toplumdaki dayanışma ve bağlılık duygusunu güçlendiren yardımseverlik, yalnızca maddi katkılarla sınırlı olmayıp manevi destek, moral verme ya da küçük bir jest şeklinde de kendini gösterebilir. Bu yönüyle bireyler arasında güçlü bağların kurulmasına katkı sağlamakta, toplumsal ilerleme ve huzurun temel taşlarından biri haline gelmektedir. Kültürel mirasımızda da yardımseverlik önemli bir yer tutmaktadır. *“Komşusu aç iken tok yatan bizden değildir”* veya *“Bir elin nesi var iki elin sesi var”* gibi atasözleri, toplumsal dayanışmanın önemini ortaya koymaktadır (TDK, 2024). Yardımseverliğin bireylerde davranışa dönüşmesinde aile, okul ve çevrenin rolü büyüktür. Özellikle rol model olmak, çocuklara ve gençlere bu değeri kazandırmada etkili bir yöntemdir. Bu bağlamda yardımseverlik yalnızca bireysel bir erdem değil, aynı zamanda toplumların barış, huzur ve kalkınma içinde varlığını sürdürebilmesinin de anahtarıdır.

Değerlerin Sınıflandırılması:

Değerler, bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendiren, toplumsal ilişkileri düzenleyen ve kültürel yapının devamlılığını sağlayan temel unsurlar olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle değerlerin sınıflandırılması, hem bireysel hem de toplumsal yaşamda hangi ölçütlerin ön planda tutulduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır. Farklı araştırmacılar değerleri çeşitli kriterler doğrultusunda sınıflandırmış ve bu sayede değerlerin işlevsel yönleri daha görünür hale gelmiştir.

Kızılar ve Canikli (2018), değerleri bireysel ve toplumsal olmak üzere iki ana başlıkta ele almıştır. Bireysel değerler alçakgönüllülük, dürüstlük, sabır, empati, sevgi, yardımseverlik gibi kişinin iç dünyası ve sosyal ilişkileriyle doğrudan bağlantılı değerlerden oluşmaktadır. Toplumsal değerler ise adalet, dayanışma, bağımsızlık, demokrasi bilinci, vatanseverlik, kültürel mirasa duyarlılık ve çevre bilinci gibi toplum düzenini ve ortak yaşamı destekleyen ilkelere dayanmaktadır. Bu sınıflandırma, değerlerin hem bireyin kişisel gelişimini hem de toplumsal bütünleşmeyi sağlayıcı yönünü vurgulamaktadır. Ülken (2016) ise değerleri daha felsefi bir yaklaşımla üç grupta incelemiştir. İçkin değerler sanat, bilgi ve teknik gibi bilinç temelli alanlara ilişkin olup insanın düşünsel üretkenliğini temsil etmektedir. Aşkın değerler, dini ve ahlaki alanlarda öne çıkan, bireyler arası ilişkilerde sadakat, vefa ve ahlaki sorumluluk gibi unsurları barındıran değerlerdir. Normatif değerler ise ekonomik, hukuki ve dilsel ölçütler

aracılığıyla diğer değerlerin karşılaştırılması ve değerlendirilmesinde işlev gören referans noktalarıdır. Böylece Ülken, değerlerin hem bireysel bilinçte hem de toplumsal düzende işlevsel olduğunu göstermiştir. Akbaş (2004) değerleri beş temel grupta ele almıştır: Geleneksel değerler (ulusal güvenlik, aile güvenliği, yardımseverlik), demokratik değerler (saygı, hoşgörü, iş birliği), çalışma-iş değerleri (çalışkanlık, sorumluluk, girişimcilik), bilimsel değerler (araştırmacılık, yaratıcılık, eleştirelilik) ve temel değerler (sağlık, estetik, çevreyi koruma). Bu sınıflama, değerlerin hem toplumsal yaşam hem de bireysel gelişim açısından çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında farklı araştırmacıların geliştirdiği bu sınıflandırmalar, değerlerin yalnızca bireysel tercihlerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda toplumsal düzenin korunması ve kültürel sürekliliğin sağlanmasında da merkezi bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Değerlerin bireysel, toplumsal, ahlaki, ekonomik ve evrensel boyutlarda incelenmesi, onların çok yönlü yapısını ve farklı bağlamlarda üstlendikleri işlevleri daha kapsamlı bir biçimde anlamamıza katkı sağlamaktadır.

2.2.3. Değerler Eğitiminin İşlevleri ve Önemi

Değerler, bireyi ve toplumu şekillendiren temel niteliklerdir. İnsanların sahip oldukları değerler, yalnızca kişisel kimliklerini değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerini, davranış biçimlerini ve yaşam tarzlarını da belirler. Bu nedenle bireyin değerlerin farkına varması, gerekli olanları içselleştirmesi ve davranışa dönüştürmesi hem kişisel gelişimi hem de toplumsal düzen açısından büyük önem taşır. Değer kazanma süreci doğumdan başlayıp hayat boyu devam eden bir süreçtir ve bu süreç planlı bir eğitim çerçevesinde yürütüldüğünde “*değerler eğitimi*” adını alır (Yaman, 2016).

Değerler eğitimi bireylere hayatı anlamlandırarak, kişilik gelişimlerine yön verecek ve topluma uyumlarını sağlayacak nitelikleri kazandırmayı amaçlar. Yıldırım ve Demirel (2020), değerler eğitimi aileden başlayarak toplumun her kademesinde örgün ve yaygın yollarla sürdürülen, bireyin duyuşsal özelliklerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda değerler eğitimi, yalnızca aile ortamında değil, aynı zamanda okul ve diğer toplumsal kurumlarda da sistemli bir şekilde devam ettirilmesi gereken bir süreçtir.

Değerler eğitiminin gerekliliği, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kendini göstermektedir. Geniş aile yapısının çekirdek aileye dönüşmesi, boşanma oranlarının artması, tek ebeveynli ailelerin çoğalması ve annenin iş hayatına katılımı gibi faktörler bu süreci etkilemektedir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2015) da eğitim kurumlarının, milli ve manevi değerlerin bilimsel bir bakış açısıyla sistemli bir şekilde öğretildiği yer olduğuna dikkat çekerek okulun bu süreçte aileden sonra gelen en önemli kurum olduğunu belirtmektedir. Bu noktada değerler eğitimi, hem bireyin kimlik kazanımı hem de toplumsal huzurun korunması açısından vazgeçilmezdir.

Son yıllarda Türkiye’de ve dünyada artan ahlaki ve toplumsal sorunlar, bireysel yalnızlaşma, kimlik bunalımları, sahtekârlık, hırsızlık, hoşgörüsüzlük ve psikolojik problemler de değerler eğitiminin

önemini daha görünür hale getirmiştir (Yüksel, 2023; Katı, 2024). Değerler, yazılı veya yazılı olmayan kurallar aracılığıyla toplumsal düzeni tesis eder, iyi ile kötüyü ayırt etmede yol gösterir ve insanları doğru davranışlara yönlendirir. Bu yönüyle değerler eğitimi, yalnızca bireysel gelişim değil, toplumsal huzur ve güven ortamı için de gerekli bir süreçtir.

Değerler eğitiminin işlevleri incelendiğinde, birey ve toplum hayatına birçok katkı sunduğu görülmektedir. Değerler aynı zamanda sosyal kontrol ve denetim aracı olarak işlev görür, bireyleri doğru davranışlara yönlendirir, yanlışlardan uzak tutar. Bunun yanında ortak değerler, bireyler arasında dayanışma ve birlik duygusunu güçlendirerek toplumsal huzurun ve bütünlüğün korunmasına katkı sağlar. Tüm bu değerlendirmeler ışığında değerler eğitimi bireylerin kişilik gelişimini destekleyen, toplumsal düzeni sürdüren ve gelecek nesillerin sağlıklı bir kimlik kazanmasını sağlayan temel bir eğitim alanıdır. Aileden başlayan ve okullarda planlı bir şekilde devam eden bu süreç, yalnızca bireylerin değil, toplumların geleceği açısından da stratejik bir öneme sahiptir.

Değerler eğitiminin önemi yalnızca toplumsal boyutta değil, bireysel düzeyde de açıkça görülmektedir. Nitekim değerler, bireyin karakter gelişimini destekleyerek onun hem kendine hem de çevresine karşı sorumluluklarını yerine getirmesini sağlar. Bireyler değerler aracılığıyla kendilerini kontrol etmeyi, olumsuz eğilimlerini denetim altında tutmayı ve toplumla uyumlu davranışlar sergilemeyi öğrenirler. Bu bağlamda değerler eğitimi, bireylerin yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sunmaktadır (Özensel, 2003; Ekinci Çelikipazu ve Aktaş, 2011). Ayrıca değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması, toplumların sürekliliği ve varlığını koruması açısından yaşamsal bir gereklilik olarak görülmektedir. Toplumsal düzenin sağlanması, adaletin tesis edilmesi, birlik ve beraberliğin korunması da bireylerin kök değerlere bağlılığıyla mümkün olmaktadır (Üstünyer, 2009; Korlaelçi, 2005). Dolayısıyla değerler eğitimi, hem bireysel gelişimi hem de toplumsal bütünlüğü destekleyen çok boyutlu bir işlev üstlenmektedir.

2.2.4. Eğitimde Değer Aktarımına Yönelik Yaklaşımlar

Değerler eğitimi, bireylerin toplumsal ve ahlaki değerleri benimseyerek yaşamlarına yön vermelerini amaçlayan farklı yöntem ve uygulamalardan oluşur. Araştırmacılar, bu sürece ilişkin çeşitli yaklaşımlar geliştirmiştir. Söz konusu yaklaşımlar kimi zaman değeri doğrudan öğretmeye odaklanırken kimi zaman da bireylerin düşünme becerilerini kullanarak değerleri içselleştirmelerini hedeflemektedir. Bazıları resmi ve yapılandırılmış yöntemlere dayanırken bazıları daha esnek ve gayri resmi uygulamalarla öne çıkmaktadır (Topal, 2025). Demokratik ilkeleri esas alan yaklaşımlar bulunduğu gibi bu ilkelerden yoksun olanlar da mevcuttur. Meydan ve Akkuş'un (2014) vurguladığı üzere, değerler eğitimindeki çeşitlilik insan doğası anlayışı, bireyin çevresiyle ilişkileri, değerlerin kaynağı ve kazanım süreçleri gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Literatürde yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde telkin yaklaşımı, ahlaki muhakeme yaklaşımı, değer açıklama yaklaşımı ve değer analizi yaklaşımı öne

çıkan temel modeller arasında yer almaktadır. Bu çalışmada söz konusu yaklaşımlar ayrıntılı biçimde değerlendirilecektir.

2.2.4.1. Değerleri Telkin Etme Yaklaşımı

Değerler eğitiminde en sık başvurulanan yöntemlerden biri değer telkini yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireylerin belirli değerleri içselleştirmeleri gerektiği varsayımına dayanmakta ve “yeterince söylenip gösterildiğinde, bireylerin sonunda arzu edilen şekilde davranacakları” düşüncesini temel almaktadır (Superka ve Johnson, 1975). Öğretmen merkezli bir yapıya sahip olan değer telkini yaklaşımında öğrenciden beklenen, kendisine sunulan değerleri sorgulamadan kabul edip günlük yaşamında uygulamasıdır. Bu nedenle öğretmen sürecin yöneticisi ve yönlendiricisi konumundadır. Bununla birlikte, bu yaklaşım yalnızca öğretmenlerle sınırlı kalmamakta, ebeveynler de çocuklara değerleri kazandırmada benzer bir rol üstlenmektedir. Özellikle küçük yaşlarda sıkça karşılaşılan nasihatler, olumlu ve olumsuz pekiştireçler ya da aile büyüklerinin yönlendirmeleri, bu yaklaşımın gündelik hayattaki uygulama biçimleri olarak görülmektedir (Çelikkaya, 2022; Ulusoy, 2019). Öğretmenler genellikle ödül ve ceza yöntemleri, rol model olma, canlandırma, nasihat verme, edebi eserlerden veya tarihi şahsiyetlerden yararlanma gibi araçları kullanırlar (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Ayrıca şiir, hikâye, roman, şarkı, destan, görsel ya da videoların değer aktarımında yardımcı materyaller olarak işlev gördüğü belirtilmektedir (Sarı, 2007). Bu bağlamda bireylerden değerlerin anlamını kavramaları ve davranışlarını buna göre uyarlamaları beklenir. Ancak süreçte öğrencilerin pasif bir konumda kalması ve değerlerin sorgulamadan benimsenmesi eleştirilere neden olmaktadır (Meydan, 2015). Değer telkini yaklaşımı tarihsel olarak yaygın kullanılan ve uygulaması görece kolay bir yöntemdir. Kalabalık sınıflarda, zaman açısından sınırlı durumlarda ya da toplumun genelinde kabul gören değerlerin aktarımında işlevsel olabilmektedir. Bununla birlikte günümüzde benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle değer telkini yaklaşımının tek başına kullanılması yerine diğer yaklaşımlarla bütünleştirilmesi, değerler eğitiminin daha etkili ve kapsayıcı bir biçimde yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Yazıcı ve Yazıcı, 2011).

2.2.4.2. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, Piaget’in bilişsel gelişim kuramını temel alarak bunu daha da geliştiren Lawrence Kohlberg tarafından ortaya konmuştur. Kohlberg, bireylerin ahlaki gelişimlerini açıklarken ahlaki düşünme ve yargılama süreçlerini merkeze almış ve ahlaki “doğru-yanlış” ya da “iyi-kötü” gibi değerleri bilinçli biçimde değerlendirip karar vermeyi ve bu karara göre davranmayı içeren bilişsel bir yapı olarak tanımlamıştır (Ekşi, 2006). Ona göre ahlaki gelişim, dışsal telkinlerle değil, bireyin kendi bilişsel gelişimine bağlı olarak yürüttüğü akıl yürütme süreçleri sonucunda şekillenmektedir (Ekşi

ve Katılmış, 2011). Kohlberg, ahlaki gelişimi üç ana düzey ve altı aşamada açıklamıştır: Gelenek öncesi düzey, bireyin daha çok kendi ihtiyaçlarına odaklandığı ve cezalar ile ödüllere bağımlı olduğu dönemdir. Geleneksel düzeyde birey, çevresindeki aile, arkadaş ve sosyal grupların değerlerini dikkate alarak davranışlarını şekillendirir. Gelenek sonrası düzeyde ise evrensel insan hakları ve adalet gibi ilkeler önem kazanır; birey kendi kararlarını içselleştirir ve ahlaki davranışı içten bir sorumlulukla sergiler (Çağlar, 2016; Öztürk, 2020). Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmektir. Bu doğrultuda sınıf ortamında dikkatle seçilmiş veya hazırlanmış ahlaki ikilemler öğrencilere sunulur. Öğrencilerden yalnızca tercih yapmaları değil, aynı zamanda bu tercihlerini gerekçeleriyle açıklamaları beklenir. Böylece öğrenciler hem kendi düşüncelerini hem de karşıt görüşleri tartışarak daha üst düzeyde değer sistemleri geliştirme fırsatı bulurlar. Öğretmenin rolü, süreci tarafsız bir biçimde yönlendirmek, öğrencilerin farklı bakış açılarını özgürce ifade etmelerini sağlamak ve tartışmayı ahlaki bir düzlemde sürdürmektir. Sınıf ortamında uygulanabilirliği artırmak için çeşitli modeller önerilmiştir. Savage ve Armstrong (1996, akt. Keskin, 2008) süreci beş aşamada ele alır: ahlaki ikilemin sunulması, bireysel görüşlerin alınması, küçük gruplarda tartışma, sınıf tartışması ve öğrencilerin hem karşıt görüşü hem de kendi görüşlerini savunmaları. Bu model empatiyi ve eleştirel düşünmeyi teşvik ederek öğrencilerin ahlaki muhakemelerini derinleştirmeyi amaçlar. Ancak ahlaki muhakeme yaklaşımı eleştirilerden de bağımsız değildir. Öncelikle sınıf ortamında her öğrencinin ahlaki gelişim düzeyini belirlemek ve süreci buna göre yönlendirmek öğretmen açısından oldukça güçtür. Tüm bu bilgilerden hareketle ahlaki muhakeme yaklaşımının öğrencilerin düşünme, tartışma ve gerekçelendirme süreçleri yoluyla ahlaki gelişimlerini destekleyen önemli bir yöntem olduğu söylenebilir. Ancak sınıf ortamındaki uygulanabilirliği, öğretmenin donanımı ve kültürel bağlam gibi etkenlere bağlı olarak sınırlılıklar taşımaktadır.

2.2.4.3. Değerleri Açıklama Yaklaşımı

Değer açıklama yaklaşımı, John Dewey'in düşüncelerinden esinlenerek Raths, Harmin ve Simon tarafından 1960'lı yıllarda sistemleştirilmiştir. Hümanist eğitim anlayışına dayanan bu yaklaşım bireylerin kendi inanç, duygu, düşünce ve değerlerinin farkına varmalarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını ve yaşamlarına daha bilinçli bir şekilde yön vermelerini amaçlamaktadır (Barman, 1980; Kirschenbaum, 1995). Temel felsefe, değerlerin bireylere dışarıdan dayatılmayacağı, aksine bireylerin yaşam deneyimleri ve kişisel seçimleri yoluyla oluşacağı düşüncesine dayanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin hangi değerlere önem vereceklerine özgürce karar vermeleri, bu kararlarını gerekçelendirmeleri ve yaşamlarına bütünleştirmeleri beklenir (Akbaş, 2004; Çelikkaya, 2022). Yaklaşımın merkezinde, "değerin içeriğinden çok oluşma süreci"ne vurgu yapılır. Öğrenciler yalnızca bir değer seçmekle kalmaz, aynı zamanda neden o değeri seçtiklerini de açıklamak durumundadır. Yani birey, önce değerini seçer, ardından bunu açıkça ifade eder ve sonrasında seçtiği değer doğrultusunda

tutarlı davranışlar sergiler. Değer açıklama yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri, öğretmenin rolünün sınırlı olmasıdır. Öğretmen, öğrencilere hazır değerler sunmaz ya da kendi değerlerini dayatmaz; yalnızca öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı hazırlar (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Bu ortamda öğrenciler, sosyal problemlere ilişkin farklı bakış açılarını tartışır, gerekçelerini sunar ve kararlarını muhakeme yoluyla temellendirirler. Bununla birlikte yaklaşım çeşitli eleştirilere de maruz kalmıştır. Ortak yaşamı mümkün kılan sorumluluk, saygı ve nezaket gibi temel değerlerin bile öğretim dışı bırakılmasının yaklaşımın kendi içinde çelişki taşıdığı dile getirilmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2020). Tüm bu bilgiler doğrultusunda değer açıklama yaklaşımının bireylerin kendi değerlerini fark etmelerine, bunları bilinçli bir şekilde seçmelerine ve davranışlarına yansıtmalarına yardımcı olan önemli bir yöntem olduğu söylenebilir. Ancak bireysel özgürlüğü merkeze alması nedeniyle evrensel değerlerin ihmal edilmesi, bu yaklaşımın en çok tartışılan yönü olmuştur.

2.2.4.4. Değer Analizi Yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, bireylere değer temelli konulara bilimsel ve analitik bir bakış açısıyla yaklaşma ve karşılaşılan sosyal ya da ahlaki sorunları duygulardan bağımsız biçimde çözebilme becerisi kazandırmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yaklaşımda öğrencilere belirli bir değer ya da davranış telkin edilmez. Aksine onların kendi değerlerini sorgulamalarına, alternatifler üzerinde düşünmelerine ve bilinçli seçimler yapmalarına fırsat tanınır (Kaymakcan ve Meydan, 2020; Akbaş, 2004). Böylece bireylerin eleştirel düşünme, muhakeme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ahlaki muhakeme yaklaşımında olduğu gibi, değer analizinde de mantıksal düşünme önemli bir unsurdur. Ancak iki yaklaşım arasında önemli bir fark vardır: ahlaki muhakeme, bilişsel ikilemler üzerinden değer kazanımını desteklerken değer analizi sosyal yaşamda karşılaşılan problemleri bilimsel yöntem ve analitik süreçler aracılığıyla ele almayı öngörür (Akbaş, 2008; Kaymakcan ve Meydan, 2020). Bu bağlamda öğrencilerden beklenen, bir değer sorununu tanımlamaları, güvenilir bilgi ve kanıt toplamaları, alternatif çözüm yolları geliştirmeleri, bu alternatifleri rasyonel ölçütlerle değerlendirmeleri ve en uygun seçeneği uygulamaya koymalarıdır (Doğanay, 2011). Değer analizi yaklaşımının sınıfta etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin kritik bir rolü vardır. Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir ortam oluşturmali, tartışmaları yönlendirici sorularla desteklemeli ve farklı alternatiflerin gerekçelendirilmesini teşvik etmelidir. Tartışmaya dayalı bu süreçte öğrenciler yalnızca kendi bakış açılarını savunmayı değil, aynı zamanda empati kurmayı ve farklı görüşleri anlamayı da öğrenirler. Böylece değer analizi, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal yaşamda karşılaştıkları problemleri mantıklı, sistematik ve bilimsel bir şekilde çözmelerine katkı sağlar (Ekşi ve Katılmış, 2011). Bununla birlikte yaklaşım bazı sınırlılıklara da sahiptir. Uygulama sürecinin zaman alıcı olması ve kalabalık sınıf

ortamlarında etkili biçimde yürütülmesinin güçlüğü (Sunal ve Haas, 2002, akt. Çengelci, 2010) en çok dile getirilen eleştiriler arasındadır.

2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi

Öğretim programları toplumun ihtiyaçları, bilimsel gelişmeler ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda sürekli olarak yenilenmektedir. Türkçe öğretim programları da bu değişim sürecine paralel olarak çeşitli dönemlerde revize edilmiş, 1924'ten başlayarak 1927, 1929, 1938, 1949, 1981, 2006, 2015, 2019 ve 2024 yıllarında yapılan düzenlemelerle günümüzdeki hâlini almıştır.

1924 yılında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı, Cumhuriyet döneminde bu alanda oluşturulan ilk program olma özelliğini taşımaktadır. Kısa sürede ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmesi nedeniyle çerçeve program niteliğinde olan bu programda değerler, doğrudan ve sistematik bir biçimde değil daha çok dolaylı yollarla ele alınmıştır (MEB, 1924 akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015). Programda ekonomik, siyasi ve dini değerlere yer verilmezken estetik, sosyal ve teorik değerlere sınırlı ölçüde vurgu yapılmıştır. Özellikle kıraat dersleri aracılığıyla öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması, doğru ve güzel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve edebiyatın estetik yönüyle bireylere değer aktarımı hedeflenmiştir. Bu bağlamda edebî metinler yalnızca dil öğretiminin değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve toplumsal değerlerle buluşturulmasının temel aracı olarak görülmüştür (MEB, 1924 akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015).

1929 Türkçe öğretim programı, 1924 programına kıyasla değerler eğitimine daha geniş bir perspektiften yaklaşmıştır. Bu programda özellikle sosyal, teorik ve estetik değerlere daha fazla yer verilmiş ve söz konusu değerler, programın hedefleriyle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Sosyal değerler, öğrencilerin milli ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını, ahlaki ve vatani duygularla yetişmelerini önceleyen bir anlayışla öne çıkarılmıştır (MEB, 1924 akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015). Teorik değerler ise öğrencilerin düşünme, kavrama ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinde işlevsel bir rol üstlenmiş, estetik değerler ise edebiyatın ve iyi eserlerin öğrencilerin kişilik gelişimine ve okuma alışkanlıklarına katkıda bulunması amacıyla vurgulanmıştır (MEB, 1924 akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015). Bununla birlikte dini değerlere programda yer verilmediği, iktisadi ve siyasi değerlere ise oldukça sınırlı ölçüde değinildiği görülmektedir. Genel olarak 1929 programı, değerler eğitiminde öğrencilerin sosyal yaşamla daha yakından ilişkili, aynı zamanda estetik duyarlılığa sahip bireyler olarak yetişmelerine yönelik bir çerçeve sunmuştur (MEB, 1924 akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015).

1931 ve 1938 Türkçe öğretim programlarında, 1929 programında yer alan değerlerin büyük ölçüde korunduğu, değerler eğitimine yönelik somut bir değişikliğin yapılmadığı görülmektedir (MEB, 1931; MEB, 1938 akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015). Buna karşılık 1949 Türkçe öğretim programı önceki programlardan farklı olarak değerler eğitimine daha sistemli ve ayrıntılı bir yaklaşım getirmiştir. Programda sosyal, teorik ve estetik değerlere daha açık ifadelerle yer verilmiş, öğrencilerin tartışma,

görüş belirtme, dil sevgisi geliştirme, atasözü ve deyimlerden yararlanma gibi beceriler aracılığıyla bu değerleri kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 1949 akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015). Ayrıca estetik değerlerin kazandırılmasında edebî metinlerin yanı sıra farklı sanat ürünlerinden, örneğin müzik ve film gibi kaynaklardan da yararlanılabileceği belirtilmiştir. 1949 programında dini değerler kapsamında ise güzel ahlakın yanı sıra dini bayramlar ve bayramlaşma kavramlarına yer verilmiş, iktisadi ve siyasi değerlere ise oldukça sınırlı düzeyde değinilmiştir (MEB, 1949 akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015).

1962 Türkçe programı, 1949 programının yeniden düzenlenmiş bir versiyonu niteliğinde olduğundan değerler eğitimi bakımından kayda değer bir yenilik sunmamıştır (MEB, 1962; akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015). 1981’de uygulamaya giren ilköğretim Türkçe programında ise siyasi, iktisadi ve dini değerlere ya hiç yer verilmemiş ya da önceki programlarda olduğu gibi oldukça genel ifadelerle değinilmiştir. Programın sosyal, teorik ve estetik değerler açısından incelendiğinde ise 1962 programında yer alan yaklaşımların yalnızca biraz daha ayrıntılandırıldığı görülmektedir (MEB, 1981; akt. İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015).

Bu sınırlı gelişmelerin ardından 2006 Türkçe Öğretim Programı önceki programlardan farklı olarak öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanmış ve temel dil becerilerini ayrıntılı biçimde ele almıştır. Programın temel yaklaşımında öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra millî değerlere duyarlı, sorumluluk sahibi, estetik duyarlılığı gelişmiş bireyler yetiştirme amacı açıkça belirtilmiştir (MEB, 2006). Bu bağlamda değerler eğitimi programın merkezinde yer almış; millî, manevî ve ahlâkî değerler hem genel amaçlarda hem de kazanımlarda doğrudan vurgulanmıştır (MEB, 2006). Programda değerlerin aktarımı özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinden sistemli bir biçimde düzenlenmiştir. Sosyal değerlere geniş yer verilmiş; hoşgörü, sorumluluk, saygı, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme gibi tutumların öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2006). Teorik değerler eleştirel, yaratıcı ve akılcı düşünme becerileri ile ilişkilendirilmiş; bilgiye ulaşma, değerlendirme ve yorumlama süreçlerinde bu değerlerin içselleştirilmesi öngörülmüştür (MEB, 2006). Estetik değerler ise temel dil becerileriyle doğrudan bağlantılı olarak ele alınmış; öğrencilerin edebî metinler, sanat eserleri ve dilin estetik boyutuyla tanıştırılması yoluyla estetik duyarlılık kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2006). Bunların yanı sıra programda siyasal değerlere de dikkat çekilmiş; insan haklarına saygı, demokrasi bilinci, ifade özgürlüğü ve toplumsal sorunlara duyarlılık gibi kavramların öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2006). Dini değerler ise önceki programlarda olduğu gibi sınırlı düzeyde yer bulmuş, daha çok ahlaki değerlere vurgu yapılmıştır. İktisadi değerler ise oldukça sınırlı bir şekilde ele alınmıştır (MEB, 2006). Bu bağlamda 2006 Türkçe Öğretim Programının değerler eğitimi sistematik biçimde yapılandırarak sosyal, teorik, estetik ve siyasal değerleri dersin temel bileşenleri arasına kattığı söylenebilir. Bu durum Türkçe dersini yalnızca bir dil becerisi dersi olmaktan çıkarıp aynı zamanda değer aktarımının da merkezinde yer alan bir alan hâline getirmiştir.

2006 Türkçe Öğretim Programı ile değerler eğitiminin sistematik bir yapıya kavuşturulmasının ardından sonraki yıllarda bu yaklaşımın daha da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda 2017 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan açıklamada 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda uygulanacak değerler eğitiminin temel hedefleri ortaya konmuştur. Buna göre değer eğitiminin ayrı bir ders ya da konu alanı olarak değil, eğitimin genel amaç ve ruhunun ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Okulların ve öğretmenlerin bu değerleri öğretim sürecine bütüncül bir şekilde dâhil etmesi, öğrencilerin değerleri yalnızca söz düzeyinde değil davranışa dönüştürmelerini sağlayacak fırsatlar sunması amaçlanmıştır. Ayrıca değerlerin aktarımında ezberci bir anlayış yerine öğrencilerin sorgulama, yorum yapma ve akıl yürütme gibi üst düzey becerilerini kullanabilecekleri yöntemlere yer verilmesi öngörülmüştür. Değerler eğitiminin kalıcı olabilmesi için öğrenme ortamlarının güven verici, sevgi ve saygıya dayalı olması, aynı zamanda okul-aile iş birliği ile desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, değerler eğitiminin 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan genel amaç ve ilkeler doğrultusunda yapılandırıldığı görülmektedir. Programın özel amaçları arasında öğrencilerin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlere önem vermesi, millî duygu ve düşüncelerinin gelişmesi, ayrıca Türk ve dünya kültürüne ait eserler aracılığıyla estetik duyarlılık kazanmaları yer almaktadır (MEB, 2019). Bu bağlamda programda değerler, eğitimin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiş ve öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri güçlüklerle başa çıkabilmeleri için bir motivasyon kaynağı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019). Programda değerler eğitime özel olarak "kök değerler" başlığı altında yer verilmiştir. Bu kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik (MEB, 2019). Yenilenen müfredatlarda kök değerler ve bu değerlere ilişkin bazı tutum ve davranış örnekleri şu şekilde sıralanmıştır: adalet (örn. adil olma, eşit davranma), dostluk (örn. vefalı olma, güven duyma), dürüstlük (örn. doğru sözlü olma, güvenilir olma), öz denetim (örn. davranışlarının sorumluluğunu üstlenme), sabır (örn. tahammül etme, sebatkâr olma), saygı (örn. başkalarının kişiliğine değer verme), sevgi (örn. merhametli olma, fedakârlık yapma), sorumluluk (örn. sözünde durma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme), vatanseverlik (örn. çalışkan olma, tarihsel mirasa duyarlı olma) ve yardımseverlik (örn. paylaşma, dayanışma içinde bulunma) (MEB, 2017).

2.4. Masal ve Destanlarımız Dersinde Değer Öğretimi

Masal ve destanların öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin yalnızca kültürel mirasla bağ kurmalarını değil, aynı zamanda köklü değerlerin içselleştirilmesini de amaçlamaktadır. 2023 yılında yürürlüğe giren Masal ve Destanlarımız Dersi Öğretim Programı bu doğrultuda, bireylere bilgi ve becerilerin aktarılmasının ötesinde değerler aracılığıyla davranış geliştirme sorumluluğu yüklemektedir

(MEB, 2023). Programın temel yaklaşımı, değerlerin toplumsal ve tarihsel bir miras olarak görülmesi ve bu mirasın öğrencilerin yaşamına rehberlik edecek şekilde ders içeriklerine yerleştirilmesidir.

Programda değerler, ayrı bir öğrenme alanı veya ek bir konu başlığı olarak değil, tüm öğretim sürecinin ruhunu oluşturan bir temel ilke olarak ele alınmıştır (MEB, 2023). Bu anlayışla masallar ve destanlar, öğrencilerin hayatın farklı yönleriyle karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerini kolaylaştıracak; onları adalet, sevgi, sabır, sorumluluk, saygı ve vatanseverlik gibi kök değerlerle buluşturacak bir araç işlevi görmektedir. Değerlerin bu şekilde bütüncül olarak ele alınması, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini de desteklemektedir. Ayrıca öğretim programı, değerlerin yalnızca soyut kavramlar olarak aktarılmasıyla kalmayıp öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirebilecekleri somut deneyimler aracılığıyla kazandırılmasını öngörmektedir (MEB, 2023). Bu yaklaşım, değerlerin öğrencilerde içselleşmesini kolaylaştırmakta ve onları gelecekte toplumsal sorumluluk bilinci yüksek bireyler olmaya yönlendirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Masal ve Destanlarımız dersi değer öğretimini merkeze alan yapısıyla öğrencilerin kültürel kökleriyle bağ kurmalarını sağlamakta, bireysel gelişimleri ile toplumsal sorumluluklarını dengeleyen bütüncül bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

Bu doğrultuda programın ünite kazanımları incelendiğinde, değer öğretiminin yalnızca teorik düzeyde değil, uygulamalı etkinlikler aracılığıyla da desteklendiği görülmektedir. Masallar bölümünde öğrencilerin dostluk, dürüstlük, saygı ve sevgi gibi değerleri masal metinleri üzerinden tanımaları ve bunları günümüz değerleriyle karşılaştırmaları hedeflenmiştir. Böylelikle öğrenciler, geleneksel anlatılarda yer alan değerleri kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek anlamlandırma fırsatı bulmaktadır (MEB, 2023). Destanlarla ilgili kazanımlar ise özellikle millî ve manevi değerler üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin adalet, vatanseverlik, merhamet, yiğitlik, liderlik ve cesaret gibi değerleri kahramanlık öyküleri üzerinden fark etmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra destan kahramanlarının özellikleri ile yakın dönem millî kahramanların nitelikleri arasında bağ kurmalarına yönelik etkinlikler, değerlerin tarihsel sürekliliğini göstermesi açısından dikkat çekicidir (MEB, 2023). Bu yaklaşım, öğrencilerin değerleri yalnızca geçmişle sınırlı görmeyip günümüz toplumsal yaşamında da anlamlı bir şekilde konumlandırmalarını sağlamaktadır. Programda ayrıca öğrencilerin okudukları masal ve destanlardan hareketle günlük yaşam problemlerine çözüm üretmeleri, dramatizasyon, görselleştirme ve yazma etkinlikleri aracılığıyla değerleri eyleme dönüştürmeleri teşvik edilmektedir. Bu tür etkinlikler, değerlerin soyut düzeyde kalmasını engelleyerek onları öğrencilerin davranış repertuarına dâhil etmektedir (MEB, 2023).

Genel olarak değerlendirildiğinde Masal ve Destanlarımız Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin kültürel kimlikleriyle bağ kurmalarını sağlayan, değerleri günlük yaşamla ilişkilendiren ve bu değerlerin davranışa dönüşmesine imkân tanıyan bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir. Böylelikle program,

yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı olmayıp toplumsal sorumluluk bilincinin gelişimini de hedeflemektedir (MEB, 2023).

2.5. Üretken Yapay Zekâ Destekli Eğitim

2.5.1.Eğitimde Üretken Yapay Zekânın Kullanımı

Son yıllarda yapay zekâ eğitim alanında giderek artan bir ilgi odağı olmuş ve sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ile çeşitli dijital uygulamalarla öğrenme ortamlarına yansıtılmıştır (Duran, 2025). Bu durum hem öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğini geliştirmekte hem de gelecekte yapay zekânın eğitim sistemlerinde daha kapsamlı roller üstleneceğini göstermektedir (Yalçın, 2023; Arslan, 2020). Yapay zekâ, öğrenci verilerinin analiz edilmesine imkân tanıyarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini desteklemekte, farklı öğrenme stillerine hitap ederek bilgiye erişimi kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin iş yükünü azaltarak onlara destek olmaktadır (Dağ, 2022; Aktay, 2022). Ayrıca yapay zekâ tabanlı öğrenme analitiği sayesinde öğrencilerin performanslarının takip edilmesi, öğretim materyallerinin optimize edilmesi ve veri odaklı kararların alınması mümkün hale gelmektedir (Gündüz, 2022; Siemens ve Baker, 2012). UNESCO (2023) da bu noktada yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerini hızlandırma potansiyeline dikkat çekmektedir.

Yapay zekânın eğitimdeki uygulama alanları oldukça çeşitlidir. Öğretme ve öğrenmenin yanı sıra bireyselleştirilmiş öğrenme yöntemleri, keşif temelli öğretim, öğrenci yazılarının incelenmesi, sohbet robotları, özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesi, yapay zekâ tabanlı ölçme-değerlendirme sistemleri ve otomatik sınav hazırlama araçları, öğrenmeyi geliştirmeye yönelik geniş bir kullanım yelpazesi sunmaktadır (Ünsal, 2024; İncemen ve Öztürk, 2024). Bununla birlikte yapay zekâ derslerde geri bildirim sağlamaktan en uygun öğrenme etkinliklerini seçmeye, öğrenci gelişimini izlemekten zamanında müdahaleleri kolaylaştırmaya kadar pek çok avantaj ortaya koymaktadır. Yapay zekâ yalnızca öğrenme süreciyle sınırlı kalmayıp okullar ve üniversitelerin yönetim süreçlerine de katkıda bulunmakta; ders planlaması, personel yönetimi, sınav düzenlemeleri, dijital güvenlik ve altyapı yönetimi gibi konularda destek sunmaktadır (Holmes vd., 2019). Bu gelişmeler, yapay zekâ tabanlı öğretme ve öğrenme çözümlerini günümüz eğitim yeniliklerinin en dikkat çekici unsurlarından biri haline getirmiştir (Gupta ve Bhaskar, 2020; Becker vd., 2018). Nitekim küresel ölçekte eğitimde yapay zekâ pazarının 2022 yılında 2,5 milyar sterline ulaştığı ve 2025 yılına kadar 6 milyar dolara yükselmesinin beklendiği bildirilmektedir (AIPRM, 2024).

Öte yandan üretken yapay zekâ (ÜYZ), geleneksel yapay zekâ uygulamalarından farklı olarak yalnızca mevcut verileri analiz etmekle kalmayıp yeni içerikler üretme kapasitesiyle öne çıkmaktadır (Bozkurt, 2023). Bu özellik eğitimde yenilikçi materyallerin geliştirilmesine, öğretim süreçlerinin zenginleşmesine ve öğrencilere farklı bakış açıları kazandırılmasına katkı sunmaktadır (Megahed vd.,

2023; Kır ve Şenocak, 2022). Bununla birlikte ÜYZ'nin eğitimde kullanımına yönelik farklı görüşler de bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar bu teknolojinin bilimsel üretimi olumsuz etkileyebileceğini ve insanlık için riskler barındırabileceğini dile getirirken (Cellan-Jonas, 2014; Harari, 2023; Chomsky vd., 2023), diğerleri ÜYZ'nin ileri düzey içeriklerin hazırlanmasına imkân vererek öğrenme potansiyelini artıracığını ve öğretim süreçlerini daha etkili kılacağını savunmaktadır (Cao vd., 2023; Bozkurt, 2023). İfade edilen noktalar dikkate alındığında yapay zekâ ve üretken yapay zekâ teknolojileri bireyselleştirilmiş öğrenme, veri analitiği, içerik üretimi, yönetim süreçlerinin desteklenmesi ve öğrenme deneyimlerinin çeşitlendirilmesi gibi farklı boyutlarda eğitimi dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Bu dönüşüm öğretmenlere destek sağlayarak onların pedagojik rollerini güçlendirmekte, aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyerek eğitimde daha yenilikçi ve etkili bir yaklaşımın benimsenmesine zemin hazırlamaktadır (Duran, 2025; Bozkurt, 2023; Ünsal, 2024; UNESCO, 2023).

Yapay zekâ ve üretken yapay zekânın eğitimde dönüştürücü potansiyeli yalnızca bireyselleştirilmiş öğrenme ve içerik üretimiyle sınırlı değildir. Üretken yapay zekâ, eğitim süreçlerine sunduğu fırsatlarla öğrenme ortamlarını daha esnek ve erişilebilir hale getirmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve stillerine uygun içerik geliştirilmesi, geniş kapsamlı müfredat kaynaklarına ulaşılma imkânı, öğretmen-öğrenci-paydaş iletişiminin kolaylaşması ve değerlendirme süreçlerinin hız kazanması bu fırsatlar arasında yer almaktadır. Ayrıca içerik ve materyal hazırlamada zaman ve emek tasarrufu sağlaması, anında geri bildirimle dil becerilerinin gelişimini desteklemesi ve mekân-zaman sınırlarını aşarak eğitimin her yerde ve her zamanda sürdürülmesine olanak vermesi gibi önemli avantajlar sunmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kariyer yönelimlerini analiz ederek rehberlik sunabilmesi de eğitimde yeni ufuklar açmaktadır (Bozkurt ve Sharma, 2023).

Üretken yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin bazı olumsuzluklar göz ardı edilmemelidir. Algoritmik önyargılar, kaynak güvenilirliği sorunları ve dijital uçurumun derinleşmesi bu risklerden yalnızca birkaçıdır. Ayrıca bu teknolojilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaması, sosyal öğrenmeyi zayıflatabilmesi, insan öğretmenlerin yerini alabileceğine yönelik kaygılar yaratması ve etik-güvenlik sorunları doğurması önemli tartışma konularıdır. Teknolojiye aşırı bağımlılık, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini köreltebilirken karmaşık yapısı nedeniyle şeffaflığın sağlanamaması da ciddi bir risk oluşturmaktadır. Hatta bazı görüşlere göre bu teknolojilerin insan zekâsını aşması durumunda kontrol kaybı insanlık için tehdit unsuru haline gelebilir (Bozkurt ve Sharma, 2023).

Üretken yapay zekâ yalnızca öğrencilere değil öğretmenlere de yeni roller kazandırmaktadır. Öğretmenler bu teknolojiyi kullanarak bireyselleştirilmiş öğretim içerikleri geliştirebilmekte, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinde iş yüklerini azaltabilmekte ve farklı içeriklerden en uygun olanları seçerek güvenilirliği sağlama sorumluluğunu üstlenmektedir. Dolayısıyla üretken yapay zekâ,

öğretmenleri tamamen devre dışı bırakmak yerine onların pedagojik rollerini dönüştürmekte ve daha çok rehberlik, içerik seçimi ve eleştirel süzgeçten geçirme işlevlerini öne çıkarmaktadır (Bozkurt ve Sharma, 2023).

Üretken yapay zekânın öğretmenlerin rollerini dönüştürmesinin yanı sıra, farklı eğitim alanlarında kullanılan yapay zekâ uygulamaları da giderek çeşitlenmektedir. Bu uygulamalar genel olarak Akıllı Öğretim Sistemleri, Uzman Sistemler ve Sohbet Robotları olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmaktadır.

Akıllı Öğretim Sistemleri (AÖS), bilgisayar destekli eğitimin ikinci kuşağı olarak kabul edilmekte ve özellikle tıp, matematik ve fizik gibi yapılandırılmış alanlarda öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu sistemler öğrencilerin bilgi düzeyindeki güçlü ve zayıf yönleri belirleyerek öğrenme boşluklarını doldurmakta, otomatik geri bildirim sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler arasında iş birliğini destekleyerek öğrenmeyi daha etkileşimli hale getirmektedir. Bu özellikleriyle AÖS, öğretimi kişiselleştirmenin en etkili araçlarından biri olarak görülmekte ve eğitimde dönüşüm potansiyelini ortaya koymaktadır (Alkhatlan ve Kalita, 2018; Zawacki-Richter vd., 2019; Rudolph vd., 2023).

Uzman Sistemler ise daha çok belirli bir alandaki uzman bilgisini yapay zekâ algoritmalarıyla modelleyen sistemler olarak öne çıkmaktadır. Eğitimde kullanılan örnekler arasında MathGenius ve Edu Expert dikkat çekmektedir. MathGenius, öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik problem çözme, kavramsal anlama ve bireysel öğrenme materyali sunma işlevleriyle öne çıkarken; Edu Expert, öğretmenlere ders programı hazırlama, öğrenci başarılarını analiz etme ve farklı öğretim yöntemlerini uygulamada rehberlik etme gibi alanlarda katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle uzman sistemler, hem öğrencilere hem de öğretmenlere destekleyici bir işlev üstlenmektedir (Arslan, 2020; İncemen ve Öztürk, 2024; MathGenius, 2023).

Sohbet robotları (chatbotlar) ise doğal dil işleme teknolojilerine dayalı olarak öğrencilere öğrenme sürecinde destek sağlayan akıllı eğitim araçlarıdır. Bu sistemler, kullanıcılarla mobil uygulamalar veya web tabanlı platformlar aracılığıyla etkileşim kurarak öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Eğitim amaçlı chatbotlar öğrencilere anında geri bildirim vererek öğrenmeyi desteklemekte, öğretmenlerin iş yükünü hafifletmekte ve zaman tasarrufu sağlamaktadır. Örneğin ChatGPT öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırırken, Notion AI içerik düzenleme ve özetleme işlevleriyle üretkenliği geliştirmekte; Bing AI ise doğal dil işleme özelliğiyle öğrencilere ödevlerinde yardımcı olmakta ve eğitim materyallerini anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Barış, 2020; Uzun vd., 2021; Baidoo-Anu ve Owusu Ansah, 2023; Foroughi vd., 2023; Notion Labs, 2024).

2.5.2. Türkçe Öğretiminde Üretken Yapay Zekâ

Son yıllarda yapay zekâ (YZ) ve özellikle üretken yapay zekâ uygulamaları, Türkçe öğretiminde önemli bir dönüşüm sürecini başlatmıştır. Bu teknolojiler öğrenme süreçlerini bireyselleştirerek

öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine imkân tanımakta, öğretme-öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkileşimli bir hâle getirmektedir (Karagöl ve Yıldırım Bilgen, 2025). YZ tabanlı araçlar dil bilgisi, kelime dağarcığı, telaffuz ve iletişimsel beceriler gibi alanlarda öğrencilere etkili pratik imkânı sunarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Jeon, Lee ve Choe, 2023; Ji, Han ve Ko, 2023; Rahman, Raj, Tomy ve Hameed, 2024).

Özellikle sohbet robotları etkileşimli öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır. ChatGPT gibi gelişmiş sistemler, öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim sunarak öğrenme hatalarının hızla düzeltilmesine imkân tanırken, öğrenme sürecinde motivasyonu da yüksek tutmaktadır (Çangal vd., 2025). Böylece öğrenciler bireysel hız ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatlarına erişebilmektedir.

Türkçe öğretimi özelinde, YZ destekli uygulamalar özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesinde öne çıkmaktadır. Bu tür uygulamalar öğrencilere çeşitli senaryolar ve konuşma örnekleri sunarak onları gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarına hazırlamaktadır. Böylece akademik ve sosyal ortamlarda başarılarını artırmaktadır (Banaz ve Demirel, 2025; Arslan, 2020). Bununla birlikte yapay zekânın Türkçe öğretiminde sunduğu olanaklar yalnızca öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesiyle sınırlı değildir. Derslerin planlanmasında öğretmenlere rehberlik etmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme materyalleri sunması, değerlendirme süreçlerini daha nesnel ve hızlı hâle getirmesi ve öğrencilere ek destek sağlaması gibi işlevleriyle öğretim sürecini çok boyutlu biçimde dönüştürmektedir (Akkaya ve Çıvgın, 2021). Bu yönüyle yapay zekâ, yalnızca öğrenci başarısını artırmakla kalmayıp öğretmenin rolünü de daha çok yönlendirici bir konuma taşımaktadır.

Öte yandan üretken yapay zekânın Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Yüksek maliyetler, teknik altyapı eksiklikleri ve dil öğretimi odaklı geliştirilmeyen yazılımlar, bu araçların etkin kullanımını zorlaştırabilmektedir (Çangal vd., 2025). Bunun yanında algoritmik önyargılar ve içerik güvenilirliği konuları da pedagojik süreçlerde dikkatle ele alınması gereken unsurlar arasında yer almaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ Türkçe öğretiminde bireyselleştirilmiş öğrenme, etkileşimli içerik üretimi, anlık geri bildirim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından güçlü bir potansiyel taşımaktadır. Ancak bu potansiyelin etkili biçimde kullanılabilmesi için pedagojik uyum, teknik altyapı ve etik çerçevenin dikkate alınması büyük önem arz etmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi Konulu Çalışmalar

İlıcak Yücel ve Çakır (2025) tarafından yürütülen araştırmada, filmler aracılığıyla değer aktarımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere etkisi incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma B2 düzeyinde öğrenim gören 21 gönüllü öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, filmlerin öğrencilerin değerleri kavramasında ve bu değerlerin aktarımında önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci görüşlerinden hareketle, filmlerin yalnızca dil öğretiminde değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal değerlerin kazandırılmasında da işlevsel bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2012-2024 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makaleler değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Durum çalışması desende yürütülen araştırmada 116 makale bibliyometrik yöntemle analiz edilmiştir. Bulgular, en fazla çalışmanın İJLET dergisinde yayımlandığını ve yayın yoğunluğunun özellikle 2021 yılında arttığını göstermektedir. Yöntemsel açıdan ise en çok nitel yaklaşımın ve doküman incelemesinin tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmalarda öne çıkan değerler arasında sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve adalet yer alırken; vatan ve millet sevgisi, aile birliğine önem verme, cömertlik, hayvan sevgisi ve ulusal değerler gibi konuların daha sınırlı şekilde ele alındığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda, bu az işlenen değerler üzerine yapılacak yeni çalışmaların, değerler eğitimi alanının kapsamını zenginleştirebileceği ifade edilmiştir.

Cin ve Tanrıseven (2024) tarafından yürütülen çalışmada, 2017 yılında eğitim programlarında yapılan değişikliklerle değerler eğitiminin programın merkezine alınması süreci ele alınmıştır. Araştırmada özellikle “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” kök değerlerinin öğretim programındaki yeri vurgulanmıştır. Çalışmanın temel amacı, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokul düzeyinde (5, 6, 7 ve 8. sınıf) okutulan Türkçe ders kitaplarında öz denetim değerinin ne düzeyde yer aldığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi benimsenmiş ve ders kitaplarında yer alan hazırlık etkinlikleri, metin içerikleri, uygulamalar ve tema sonu değerlendirme bölümleri betimsel analiz yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırma bulguları, öz denetim değerine kitaplarda oldukça sınırlı biçimde yer verildiğini ve bu durumun tüm sınıf düzeylerinde benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Emirhan ve Kara (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocuk dergilerinde kök değerlerin ve 21. yüzyıl becerilerinin yansımaları incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veriler doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre *Mavi Kirlangıç* ve *Dama Dama PTT Çocuk* dergilerinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kök

değerlerin tamamına yer verildiği, bu değerlerden özellikle “sorumluluk” temasının her iki dergide de en çok öne çıkan unsur olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık “adalet” ve “dürüstlük” değerlerinin düşük düzeyde temsil edildiği saptanmıştır. 21. yüzyıl becerileri açısından ise öğrenme ve yenilik boyutunda yer alan merak, yenilikçi düşünme ve hayal gücü becerilerinin yoğun biçimde işlendiği, buna karşın medya ve dijital çağ okuryazarlığı becerilerinin oldukça sınırlı düzeyde yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, çocukların ilgisini çeken bu dergilerin hem değerler eğitimi hem de 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Kavan ve Akın (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Eksen Yayıncılık tarafından hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabı değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış ve kitapta yer alan okuma, dinleme ve serbest okuma metinleri analiz edilmiştir. Bulgulara göre incelenen metinlerde Milli Eğitim Bakanlığı’nın değerler eğitimi yönergesinde yer alan değerlerin dengeli bir biçimde temalara dağıldığı, ancak metinler arasında eşit bir şekilde yer almadığı görülmüştür. Ders kitabında sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri öne çıkarken; en yoğun değer aktarımının şiir türünde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kitapta 14 farklı metin türünün ve 35 ayrı değer bulunması, eserin değerler eğitimi açısından zengin ve yeterli bir içerik sunduğunu göstermektedir.

Yaman ve İlkin (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları, demokratik değerler açısından incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ders kitaplarında demokratik değerlerin yeterince yer almadığı ve sınıf düzeyleri arttıkça bu değerlerin işlenme sıklığının azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca bazı metinlerde hiçbir demokratik değere rastlanmazken, özellikle 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında “halk egemenliği” değerinin hiç işlenmediği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türkçe ders kitaplarında demokratik değerlere daha sistematik ve kapsamlı bir biçimde yer verilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Yazar ve Kaya (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkökul Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış ve ders kitaplarındaki metinler ile görseller, kök değerler açısından betimsel analizle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre incelenen ders kitaplarında Millî Eğitim Bakanlığı’nın öngördüğü kök değerlerin tamamına yer verilmiş olmasına rağmen, bu değerlerin sınıf düzeyleri ve temalar arasında dengeli dağılım göstermediği belirlenmiştir. En sık vurgulanan değer sevgi olurken, kök değerlerin yoğunlukla hikâye edici metin türünde işlendiği saptanmıştır. Ayrıca bazı metin ve görsellerin değer içermediği ve görsellerin kök değer aktarımında yeterli katkıyı sağlamadığı gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin değerler farkındalığını artırmak amacıyla ders kitaplarındaki metin ve görsellerin dikkatle seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Baz Bolluk ve Gülerer (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Hidayet Karakuş'un Akıllı Tavşanlar adlı öykü kitabının değer eğitimi ve Türkçe öğretimine katkısı incelenmiştir. Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmış ve veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre incelenen eserde Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2017) belirlediği on kök değerden sekizine yer verilmiştir. En sık karşılaşılan değer yardımseverlik olurken, bunu sorumluluk, sevgi ve dostluk izlemiştir. Buna karşılık dürüstlük ve vatanseverlik değerlerinin eserde yer almadığı belirlenmiştir.

Demirkol ve Ahmed Abdo Shaban (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* romanının ikinci kısmında yer alan ilk üç bölüm değerler eğitimi açısından incelenmiş ve eserin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve değerler, Schwartz Değer Kuramı çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bulgular, eserde en sık karşılaşılan değerlerin akıl yürütme, duyarlılık, estetik, yardımseverlik ve bilimsellik olduğunu göstermektedir. Buna karşılık cömertlik, vefa, dürüstlük, sabır ve paylaşma gibi değerlerin daha az yer aldığı belirlenmiştir.

Memişoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada, Refik Halid Karay'ın *Memleket Hikâyeleri* ve *Gurbet Hikâyeleri* eserleri değerler eğitimi bağlamında ele alınmıştır. Doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada, hikâyelerde yer alan değerler hem ilgili öğretim programları hem de Schwartz Değer Kuramı doğrultusunda analiz edilmiştir. Bulgular, eserlerde en sık rastlanan değerlerin iyilikseverlik grubunda yoğunlaştığını göstermektedir. Özellikle azim, kararlılık ve estetik duyarlılık öne çıkan alt değerler olarak belirlenmiştir. Bunların yanı sıra duyarlılık, sorumluluk, akıl yürütme, sabır, cesaret ve sağlığa önem verme gibi değerlerin de sıkça işlendiği görülmüştür. Buna karşılık komşuluk, vefa, barış, hoşgörü, paylaşımcılık, alçakgönüllülük, güven ve aile birliğine önem verme gibi değerlerin ise daha sınırlı düzeyde yer aldığı saptanmıştır.

2.6.2. Masal/Destan Öğretimiyle İlgili Araştırmalar

Polat ve Aytan (2025) tarafından yürütülen araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında müfredata dâhil edilen seçmeli Masal ve Destanlarımız dersine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışma grubu, İstanbul'da bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 10 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve 10 hafta süren uygulama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklere katılmışlardır. Uygulamanın ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin ders hakkında genel olarak olumlu düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Kayman, Elkatmış ve Avcı (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokullarda okutulan seçmeli Masal ve Destanlarımız dersine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenen çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmış

ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı dersin okutulmasını gerekli görmektedir. Bu görüşü savunan öğretmenler, kültür aktarımını temel gerekçe olarak belirtirken, dersin gereksiz olduğunu düşünenler ise benzer içeriğin Türkçe dersinde yer aldığını vurgulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların kitap ve materyal eksikliği ile öğrencilerin ilgisizliği olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin derslerde sıklıkla video izletme, yaratıcı yazma ve okuma etkinliklerini tercih ettikleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise en çok açık uçlu sorular kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin materyal ve kaynak yetersizliğinden şikâyetçi oldukları, bu nedenle ders kitabı, etkinlik kitapları ve ek kaynakların hazırlanmasına yönelik öneriler sundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gelişli (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan destanların değer aktarımındaki rolü ele alınmıştır. Olgubilim deseninde yürütülen çalışmada veriler, doküman analizi yoluyla literatürden elde edilmiştir. Bulgulara göre Anadolu'da söylenen destanlarda kahramanlık, cesaret, fedakârlık, vatanseverlik, iyilik yapma ve yardımlaşma gibi değerlerin öne çıktığı belirlenmiştir. Araştırmada destanların bu değerleri bireylere kazandırarak millî kimlik oluşumuna katkı sağladığı ve kültürel devamlılığın korunmasında önemli bir işlev üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş ve Neşe (2017) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk döneminde masal, efsane ve destan türlerinin çocukların bilişsel, sosyal, kişilik ve dil gelişimindeki rolü incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen çalışmada farklı yayınevlerinden rastgele seçilen metinler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre piyasada erken çocukluk dönemine yönelik masal kitaplarının sayıca fazla olduğu, buna karşın efsane ve destanlara yönelik eserlerin oldukça sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Çalışmada bu yazın türlerinin hayal gücü, dil kullanımı ve değer aktarımı açısından önemli katkılar sunduğu; özellikle masalların çocukların hayal dünyalarını zenginleştirdiği, efsanelerin renkli anlatımıyla dikkat çektiği ve destanların coşkulu üslubuyla kültürel değerlerin aktarılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cerrahoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada, destan ve şiir metinlerinin kültürel aktarım ve eğitim sürecindeki işlevleri ele alınmıştır. Çalışmada, sözlü kültür ürünlerinin tarih boyunca duygu, düşünce ve hayalleri gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Destanların kamuoyu oluşturma, eğitim, kültürel değerlerin yaşatılması ve topluma rehberlik etme gibi çeşitli işlevler üstlendiği belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre şiir dilinin ahenk, ritim ve ses değerinin öğrenme sürecini daha etkili ve zevkli hâle getirdiği; atasözlerinin öğretiminde özellikle destan ve âşık şiiri metinlerinden yararlanmanın öğrencilerin anlama, düşünme ve yorumlama becerilerine katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Karatay (2007) tarafından yürütülen araştırmada, masalların çocuk edebiyatı içerisindeki yeri ve eğitsel işlevi ele alınmıştır. Çalışmada doküman incelemesine dayalı bir yaklaşım benimsenmiş ve ilgili literatür taranmıştır. Araştırma bulgularına göre masallar, çocukların dil becerilerini geliştirmede, olumlu tutum ve davranışlar kazandırmada ve sosyalleşme sürecine katkıda bulunmada önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca masalların, millî ve evrensel değerlerin çocuklara aktarılmasında etkili olduğu ve dil edinimi sürecinde çocuğun çevreyi algılamasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Çalışmada, bilimsel bulguların çeşitlenmesine paralel olarak öğretim materyallerinin yenilenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.6.3. Üretken Yapay Zekâ Destekli Öğretimle İlgili Güncel Çalışmalar

Bingöl (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üretken yapay zekâ destekli etkileşimli öğretimsel video oluşturma sisteminin tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi incelenmiştir. Çalışmada gelişimsel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri kaynakları arasında video oluşturma deneyimi olan öğretim elemanları, alan uzmanları, sistem geri bildirimleri ve ilgili literatür dokümanları yer almıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların geliştirdikleri öğretimsel videoların, sistem üzerinden oluşturdıkları videolara kıyasla daha düşük öğretimsel kaliteye sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, geliştirilen sistemin öğretimsel video tasarımında çoklu ortam ilkelerine dayalı bir ilke havuzu sağladığı ve katılımcıların bilgilendirme, yönlendirme ve geri bildirim işlevleri sayesinde daha etkili öğretimsel videolar hazırlayabildikleri ortaya konmuştur. Sistemin bazı teknik sınırlılıklar nedeniyle tüm belirlenen özellikleri yansıtamaması, araştırmada kaydedilen sınırlılıklar arasında yer almıştır.

Duran (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde oyunlaştırma temelli yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da özel bir okulda öğrenim gören 114 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, tek gruplu ön test-son test desenine dayalı yarı deneysel bir uygulama yürütülmüştür. On haftalık süreçte oyunlaştırma araçları kullanılarak dersler işlenmiş ve öğrencilerin derse yönelik tutumları ölçülmüştür. Araştırma bulguları, oyunlaştırma destekli derslerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve ders materyallerine yönelik ilgiyi yükselttiğini ortaya koymuştur.

Şimşit (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üretken yapay zekâ destekli sorgulayıcı öğrenme süreçlerinin eğitsel robotik problemlerinin çözümüne etkisi incelenmiştir. Betimleyici desenle yürütülen çalışmaya ortaokul 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 28 öğrenci katılmış; veri toplama sürecinde ekran kayıtları, gözlemler ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, yapay zekâ destekli sorgulayıcı öğrenme sürecinde soru sorma, inceleme, yaratma, tartışma ve yansıtma aşamalarını deneyimlemiştir. Öğrencilerin problem çözme performanslarının özellikle problem oluşturma boyutunda gelişmiş düzeyde olduğu, donanımı belirleme, kod yazma ve devreyi

çalıştırma gibi boyutlarda ise yeterli ile gelişmiş düzey arasında yer aldığı belirlenmiştir. Çalışma, sorgulayıcı öğrenme yaklaşımıyla planlanan eğitsel robotik öğretiminde yapay zekâ kullanımının etkili öğrenme çıktıları sağladığını ve bu alanda uygulanabilecek yöntemlere yönelik ipuçları sunduğunu ortaya koymuştur.

Erol (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, devlet üniversitelerindeki Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, üretken yapay zekâ kabulü, yapay zekâ okuryazarlığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veri toplama araçları olarak dijital okuryazarlık, üretken yapay zekâ kabulü ve yapay zekâ okuryazarlık ölçekleri ile kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların dijital yazma becerileri yüksek, üretken yapay zekâyâ yönelik tutumları olumlu ve yapay zekâ okuryazarlıkları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, dijital yazma becerileri ile üretken yapay zekâ kabulü arasında güçlü ilişkiler gözlenirken, yapay zekâ okuryazarlığı ile ilişkiler daha sınırlı düzeyde tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, gelir grubu, sınıf düzeyi ve yapay zekâ kullanım deneyimleri, dijital okuryazarlık ve yapay zekâ kabul düzeylerinde farklılaşmalara yol açmıştır. Bu bağlamda, eğitim programlarında dijital yazma ve yapay zekâ okuryazarlığı derslerinin genişletilmesi, teknolojiye erişim olanaklarının artırılması ve öğrencilere cinsiyet ve gelir gruplarına uygun destekleyici programlar sunulması önerilmektedir.

Özçetin (2024) tarafından yürütülen araştırmada, üretken yapay zekâ araçlarından ChatGPT'nin kodlama eğitimine katkıları incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiş, İstanbul'da özel bir üniversitenin Dijital Oyun Tasarımı bölümünde öğrenim gören 21 öğrenci ve aynı bölümden daha önce ChatGPT deneyimi olan 5 akademisyen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ChatGPT'nin kodlama öğreniminde hata ayıklama, rehberlik yapma ve anlık geri bildirim sağlama gibi işlevlerle öğrencilerin öğrenme hızını artırdığı, bağımsız öğrenme becerilerini desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler açısından ders planlamasında zaman tasarrufu sağlaması ve öğretim süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi önemli bir avantaj olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, aracın aşırı kullanımında bağımlılık oluşturabileceği, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkileyebileceği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, ChatGPT'nin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dengeli ve stratejik bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymuştur.

Ünsal (2024) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin üretken yapay zekâ teknolojilerini kabul düzeyleri farklı değişkenler kapsamında incelenmiştir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin üretken yapay zekâ kabul düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, sosyal etki boyutunda kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca görev yapılan okul türüne

göre incelendiğinde, okul öncesi ve ortaokul grupları arasında kolaylaştırıcı koşullar faktöründe belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır. Mesleki deneyim değişkenine göre yapılan değerlendirmelerde ise 6-10 yıl ile 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler arasında kabul düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Öte yandan eğitim düzeyi değişkeni açısından performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, sosyal etki ve toplam ölçek puanları bakımından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel çerçevesi açıklanmış olup araştırma modeli, eylem planı süreci, çalışma ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, araştırmada etik gibi başlıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak eylem araştırması benimsenmiştir. Eylem araştırması öğretim sürecinde uygulamaların doğrudan sınıf ortamında planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve gerekli durumlarda iyileştirilmesine olanak tanıyan döngüsel bir yapıya sahiptir. Öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımını gerektiren bu yaklaşım, sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeyi ve öğrenme ortamlarını geliştirmeyi hedefleyen uygulamalı bir araştırma niteliği taşımaktadır. Eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanılan bu desen, genellikle nitel veri toplama yöntemlerine dayansa da gerektiğinde nicel veri toplama tekniklerinin de süreçle bütünleştirilmesine imkân tanır (Johnson, 2015; Büyüköztürk vd., 2016).

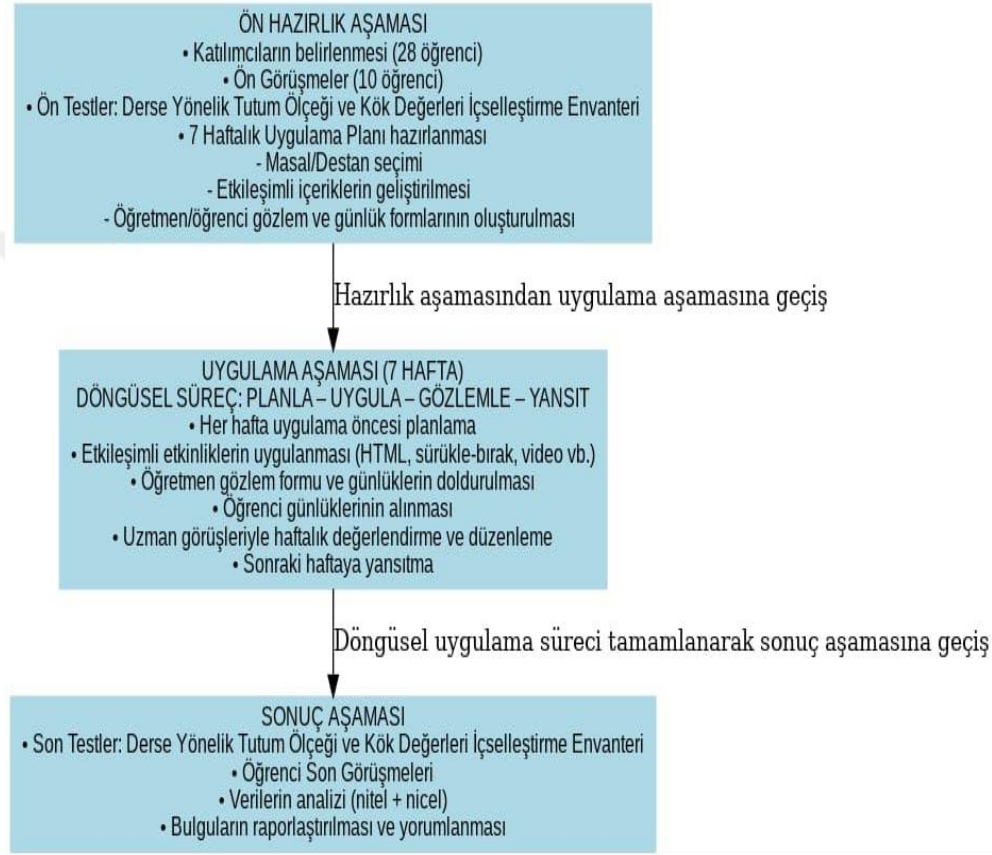
Eylem araştırması uygulayıcı tarafından ya da uygulayıcı ile araştırmacının iş birliği içinde yürütüldüğü, uygulama sürecinde ortaya çıkan ya da mevcut olan sorunların anlaşılması ve çözümüne yönelik veri toplama ve analiz faaliyetlerini içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Kemmis ve McTaggart (1988), eylem araştırmasını katılımcıların kendi uygulamalarını ve bu uygulamaların gerçekleştiği sosyal bağlamı anlamalarını sağlamanın yanı sıra eğitim süreçlerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen iş birliğine dayalı bir inceleme biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eylem araştırması, katılımcıların deneyimlerinden beslenen eleştirel ve pratik bir süreç olup yalnızca uygulamaları geliştirmeyi değil aynı zamanda teori üretimine katkı sunmayı da amaçlamaktadır (Köklü, 2001).

Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerle öğrencilerin kök değerleri içselleştirme süreçlerini geliştirmek amacıyla yürütülen bu çalışmada eylem araştırması modeli tercih edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini çok boyutlu olarak anlamak ve öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi uygulamalarının öncesinde ve sonrasında öğrencilerle görüşmeler yapılmış; süreç araştırmacı günlüğü, araştırmacı gözlemleri, öğrenci günlükleri ve öğrenci etkinlik dokümanları ile desteklenmiştir. Böylece öğrencilerin bireysel deneyimleri ve sınıf içi etkileşimleri bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiş ve Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri kullanılmıştır.

Bu ölçek ve envanter, eylem araştırması sürecinin öncesinde ve sonrasında uygulanarak öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarındaki ve kök değerleri içselleştirme düzeylerindeki değişim analiz edilmiştir. Böylece üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine olan etkileri sistematik olarak ortaya konulmuştur.

Eylem araştırmasının öne çıkan özelliklerinden biri, sürecin yalnızca araştırmacı tarafından değil aynı zamanda katılımcıların katkılarıyla yönlendirilmesidir. Bu çalışmada yürütülen eylem araştırması süreci Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü

Araştırmacı bu süreçte yalnızca gözlem yapan bir kişi olmayıp süreci planlayan, yönlendiren ve gerektiğinde müdahale eden bir rehber konumundadır. Araştırmacı, 2011 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı kadrosunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olup uzman öğretmen unvanına sahiptir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen üretken yapay zekâ eğitimine katılarak bu alanda sertifika almıştır. Bu mesleki deneyim ve yeterlilikler, araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde araştırmacıya önemli bir uzmanlık katkısı sağlamıştır. Öğrenciler ise görüş, öneri ve deneyimleriyle sürece aktif biçimde katkı sağlayarak araştırmacının hem geçerliliğini hem de uygulamaya sağladığı faydayı artırmıştır. Şekil 2’de belirtildiği üzere eylem araştırması döngüsünün aşamaları şu şekildedir:

3.1.1. Eylem Planı Ön Hazırlık Aşaması

Bu çalışmanın ilk adımını değerler öğretiminde karşılaşılan mevcut sorunların belirlenmesi oluşturmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda değerler eğitiminin hem içerik hem de uygulama boyutunda çeşitli yetersizlikler içerdiği görülmüştür. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen kök değerlerin çoğu zaman yüzeysel biçimde ele alındığı, derslerde bu değerlere ilişkin etkinliklerin sınırlı kaldığı ve değerlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinde güçlükler yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değerler öğretimi sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar arasında müfredatın yoğunluğu, ders saatlerinin yetersizliği ve öğretim materyallerinin sınırlı olması öne çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının düşük olması, değer kavramlarına ilgilerinin azalması ve aile desteğinin yetersizliği de süreci olumsuz etkilemektedir. Bu durum değerlerin bilişsel düzeyde aktarılmasına neden olmakta, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda içselleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Mevcut öğretim uygulamalarının ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlere dayanması öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenme sürecine duygusal bağ kurmalarını engellemektedir. Etkinliklerin çoğu bilgilendirme düzeyinde kalmakta, öğrencilerin değerleri gerçek yaşamla ilişkilendirebilecekleri uygulama temelli öğrenme ortamları yeterince oluşturulamamaktadır. Bu nedenle değerlerin anlamlı ve kalıcı biçimde kazandırılabilmesi için öğretim sürecinde yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu doğrultuda üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının değerler öğretiminde yaşanan bu sorunlara alternatif bir çözüm sunabileceği düşünülmektedir. Söz konusu uygulamaların, öğrencilerin derse yönelik tutumunu ve öğrenme motivasyonunu artırarak değerleri duygu, düşünce ve davranış boyutlarında içselleştirmelerine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu amaçla üretken yapay zekâ ve eğitim alanındaki uygulamaları üzerine kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu tarama sonucunda çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulmuş, üretken yapay zekâ destekli öğretimin öğrenme sürecine, öğretim yöntemlerine ve öğretmen-öğrenci etkileşimine sağladığı katkılar incelenmiştir.

Literatürde öne çıkan araştırmalar yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme, geri bildirim sağlama ve öğretim materyali üretimi gibi alanlarda önemli yenilikler sunduğunu ortaya koymaktadır. Duran (2025), üretken yapay zekânın öğretim yöntemlerini kişiselleştirerek öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkileşimli hâle getirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Armağan ve arkadaşları (2024), bu teknolojilerin eğitim sistemlerinin dönüşümünde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Megahed ve diğerleri (2023) ise üretken yapay zekâ uygulamaları sayesinde yenilikçi öğrenme ortamlarının ve özgün öğretim tekniklerinin geliştirilebildiğini ifade etmiştir. Bozkurt (2023), üretken yapay zekânın eğitimde giderek daha fazla tercih edilmesinin nedenini insan tarafından üretilen içeriklere kıyasla daha kapsamlı ve yaratıcı ürünler ortaya koyabilmesine bağlamaktadır. Erol (2024) ile Cao ve diğerleri (2023), üretken yapay zekânın eğitimde hem içerik üretimi hem de uygulama

süreçleri açısından önemli avantajlar sunduğunu; Kır ve Şenocak (2022) ise bu teknolojilerin öğrenme potansiyelini artırarak eğitimi daha etkili hâle getirdiğini belirtmiştir. Ayrıca uyarlanabilir öğrenme sistemleri sayesinde öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi analiz ederek öğretim süreçlerini buna göre şekillendirebildiği ifade edilmektedir (Arslan, 2020; Gupta ve Bhaskar, 2020; Luckin ve Homes, 2016).

Literatürdeki güncel çalışmalar üretken yapay zekâ araçlarının öğretim sürecinde somut kazanımlar sağladığını göstermektedir. ChatGPT'nin yabancı dil (Zileli, 2023), fen (Aktay, Gök ve Uzunoğlu, 2023) ve anatomi (Talan ve Kalinkara, 2023) öğretiminde öğrenme başarısını ve etkileşimi artırdığını belirtilmektedir (Şenyaman, 2023). Bununla birlikte öğretmenlere materyal geliştirme, değerlendirme ve kodlama öğretimi gibi alanlarda destek sunduğu (Bringula, 2024; Atyeh, 2024) ve öğrencilerin yazma, kavramsal anlama ile öz-yeterlilik düzeylerini güçlendirdiği belirtilmiştir (Crompton ve Burke, 2024; Sun vd., 2024). Tüm bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ destekli uygulamaların eğitimde yenilikçi bir dönüşüm aracı olduğu görülmektedir. Bu teknolojiler öğretmenlerin iş yükünü azaltırken öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı, etkileşimli ve özelleştirilebilir öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Dolayısıyla üretken yapay zekâ, eğitimde verimliliği artıran, öğrenmeyi kişiselleştiren ve öğretim süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahip bir teknoloji olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırma söz konusu literatürden hareketle üretken yapay zekânın değerler öğretimi sürecine nasıl yansıtılabileceğini ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Çalışmada kullanılacak etkinliklerin seçiminde, içeriklerin belirlenmesinde ve öğretim etkinliklerinin yapılandırılmasında farklı alanlarda uzmanlaşmış beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan ikisi Türkçe eğitimi, biri temel eğitim, biri ise bilişim teknolojileri eğitimi alanında görev yapmaktadır. Uzmanlar etkinliklerin değer öğretimi boyutunu güçlendirecek şekilde yeniden yapılandırılması, üretken yapay zekâ destekli içeriklerin öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeyine uygun hâle getirilmesi, uygulama sürecinde öğrencilerin aktif katılımını artıracak öğrenme görevlerinin eklenmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenirlik açısından gözden geçirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Bu doğrultuda bazı etkinliklerde kullanılan üretken yapay zekâ yönergeleri sadeleştirilmiş, değerlerin günlük yaşamla ilişkilendirildiği senaryolar eklenmiş ve etkinlik sıralaması öğrencilerin aşamalı olarak ilerlemesini destekleyecek biçimde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik edecek açıklayıcı yönergeler ve örnek metinler eklenmiştir. Böylece üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi süreci hem pedagojik hem de içerik açısından daha bütüncül ve uygulanabilir bir yapıya kavuşturulmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan haftalık eylem planları Ekler bölümünde sunulmuştur.

3.1.2. Eylem Planı Uygulama Aşaması

Problemin belirlenmesi ve literatür taramasının tamamlanmasının ardından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan eylem planları uygulanmıştır. Yedi hafta sürecek uygulama sürecinin ilk beş haftası için Masal ve Destanlarımız ders kitabında yer alan metinlerden örnekler seçilmiş ve bu metinlere yönelik etkinlikler tasarlanmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Son iki hafta için ise üretken yapay zekâ destekli içerikler hazırlanmıştır. Ayrıca değer aktarımına yönelik yaklaşımlardan Değerleri Açıklama Yaklaşımı dikkate alınmıştır. Hazırlanan etkinlik planlarına ilişkin uygulama sürecine dair ayrıntılı bilgiler, aşağıda haftalara göre ayrı ayrı sunulmuştur.

3.1.2.1. Birinci Haftada Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

Araştırmanın birinci haftasında, Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli olarak “Çakıl Taşı” adlı masal işlenmiştir. Dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin dikkatini derse çekmek amacıyla masal tekerlemelerinden örnekler sunulmuş, öğrencilerin derse yönelik merak duygularını harekete geçirmek ve öğrenmeye karşı içsel motivasyonlarını artırmak amacıyla etkileşimli bir giriş yapılmıştır. Ardından üretken yapay zekâ aracı kullanılarak oluşturulan “Çakıl Taşı” masalına ait sessiz video izletilmiştir. Sessiz video kullanımıyla öğrencilerin tahmin yürütme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmiş, böylece derse yönelik bilişsel katılımlarının yanı sıra öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerinin artırılması hedeflenmiştir. Öğrencilerden videonun içeriğine yönelik tahminlerde bulunmaları istenmiş, sonrasında video bu kez sesli biçimde gösterilerek öğrencilerin tahminleriyle karşılaştırmaları sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin doğru tahminleri pekiştirilerek başarı duygusu yaşamaları sağlanmış, farklı tahminlerde bulunan öğrencilerin ise düşüncelerini ifade etmeleri desteklenerek öğrenmeye yönelik özgüvenleri artırılmıştır. Birinci etkinlikte öğrenciler, masal türüne ait özellikleri “Çakıl Taşı” masalından alınan örnek cümlelerle eşleştirmiştir. Üretken yapay zekâ aracı, öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygun şekilde düzenleyerek etkinliğin uygulanmasında destek sağlamıştır. Bu uyarlamalar sayesinde öğrencilerin etkinliği daha anlaşılır bulmaları sağlanmış, bu durum derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. İkinci etkinlikte öğrenciler, masaldaki karakterleri ve bu karakterlerin öne çıkan özelliklerini belirlemiştir. Bu süreçte üretken yapay zekâ aracı, “Karakterler bir renk olsaydı hangi renk olurdu?” gibi yaratıcı sorular üreterek öğrencilerin karakterleri farklı yönleriyle tanımasına katkı sağlamıştır. Yaratıcı ve açık uçlu sorular öğrencilerin derse aktif katılımını artırmış, düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanıyarak motivasyonlarını desteklemiştir. Üçüncü etkinlikte öğrenciler, seçtikleri bir karakteri kısa drama çalışması yoluyla canlandırmıştır. Üretken yapay zekâ uygulaması karakterin ses tonu, beden dili ve duygu aktarımı gibi yönleriyle ilgili yönlendirmeler üretmiştir. Drama etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin derse duyuşsal katılımları artırılmış, eğlenerek öğrenme deneyimi yaşamaları sağlanarak derse yönelik ilgileri

güçlendirilmiştir. Dördüncü etkinlikte öğrenciler, masalda yer alan karakterlerin temsil ettiği değerleri belirlemiş ve bu değerleri üretken yapay zekâ tarafından oluşturulan listeye karşılaştırmıştır. Ayrıca öğrencilerden masalda yer alan değerleri günümüz değerleriyle ilişkilendirmeleri istenmiştir. Bu ilişkilendirme süreci öğrencilerin kendi yaşam deneyimleriyle bağlantı kurmalarını sağlayarak öğrenmenin anlamlılığını artırmış ve içsel motivasyonlarını desteklemiştir. Beşinci etkinlikte masaldaki gerçek ve kurgusal öğeler üzerinde durulmuş, üretken yapay zekâ uygulaması kavramları açıklayıcı örneklerle desteklemiştir. Altıncı etkinlikte bu kavram genişletilerek gerçeküstü öğeler ele alınmış, öğrencilerden örneklerle tabloyu doldurmaları istenmiştir. Somut örneklerle desteklenen bu süreç öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olmuş, öğrenme sürecinde başarı algılarını artırarak motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Yedinci ve sekizinci etkinliklerde öğrenciler, üretken yapay zekâ desteğiyle yaratıcılık ve hikâye kurgulama çalışmalarını gerçekleştirmiştir. *“Dünyanın en ilginç farklı noktaları”* temalı dijital harita üzerinden yeni bir masal kurgusu oluşturmuş, ardından yapay zekâ tarafından rastgele belirlenen karakter, yer ve olay unsurlarıyla özgün masallar yazmalarına olanak tanınmıştır. Bu süreçte öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymaları teşvik edilmiş, bireysel yaratıcılıklarının desteklenmesiyle derse yönelik ilgi ve katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir.

3.1.2.2. İkinci Haftada Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

Araştırmanın ikinci haftasında, Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli olarak *“Altın Balta”* masalı işlenmiştir. Dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin dikkatini derse çekmek amacıyla Türk masallarında yer alan karakterler ve bu karakterlerin belirgin özellikleri hakkında kısa bir beyin fırtınası yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak, ön bilgilerini harekete geçirmek ve öğrenmeye karşı merak duygularını artırmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar üzerinden masalardaki karakter tipleri hakkında açıklamalar yapılmış, ardından üretken yapay zekâ aracı kullanılarak bu karakterlerin görselleştirilmiş hâlleri sınıfa yansıtılmıştır. Görsel materyallerin kullanımıyla öğrencilerin dikkat düzeylerinin artırılması ve derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının desteklenmesi amaçlanmıştır. Birinci etkinlikte öğrenciler, öğretmenin okuduğu *“Altın Balta”* masalını dinlerken üretken yapay zekâ desteğiyle hazırlanmış video içeriğini izlemişlerdir. Etkinlikte öğrencilerden masalda yer alan bazı ifadeleri verilen cümlelerle eşleştirmeleri istenmiştir. Bu aşamada üretken yapay zekâ uygulaması, görsel ve işitsel destek sağlayarak öğrencilerin metinle daha etkileşimli biçimde çalışmasına katkı sağlamıştır. Bu çoklu uyaranlar sayesinde öğrencilerin derse odaklanmaları kolaylaşmış, öğrenme sürecine yönelik istek ve katılımları artırılmıştır. İkinci etkinlikte öğrencilerden masalın vermek istediği mesajı belirlemeleri istenmiştir. Üretken yapay zekâ aracı, öğrencileri yönlendirmek amacıyla bir masalda ana fikri bulma adımlarını örneklerle açıklamıştır. Öğrenciler, *“Altın Balta”* masalının iletisini (doğruluk ve dürüstlük) belirlemiş ardından yapay zekâ tarafından tespit edilen mesajlarla kendi bulgularını karşılaştırarak değerlendirme yapmışlardır. Bu karşılaştırma süreci

öğrencilerin kendi düşüncelerini değerlendirmelerine olanak tanımış, doğru çıkarımlarda bulunmaları ise başarı duygusunu pekiştirerek motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Üçüncü etkinlikte öğrencilerden masalın temel temaları ve doğruluk değeriyle ilişkili bir slogan oluşturmaları istenmiştir. Üretken yapay zekâ aracı, etkili bir slogan oluşturma sürecine ilişkin örnek adımlar (hedef kitle belirleme, mesajı netleştirme, kısa ve akılda kalıcı ifadeler kullanma vb.) sunmuştur. Öğrenciler, bu yönergeler doğrultusunda kendi sloganlarını üretmiş ve sınıf içinde paylaşım en beğenilenleri belirlemişlerdir. Öğrencilerin kendi ürünlerini ortaya koymaları ve akranlarıyla paylaşmaları, derse yönelik aidiyet duygularını artırarak öğrenme motivasyonlarını desteklemiştir. Dördüncü etkinlikte öğrenciler “zengin adama dürüstlüğü öğretmek” temalı bir kısa drama çalışması yapmışlardır. Üretken yapay zekâ aracı, canlandırma sürecinde karakterlerin günümüze uyarlanmış hâllerini ve görsellerini oluşturmuştur. Bu görsellerden yararlanılarak öğrenciler arasında rol dağılımı yapılmış ve karakterler (örneğin, fakir adam, marangoz, iş insanı, bilge ihtiyar vb.) aracılığıyla sahneleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Drama etkinlikleri sayesinde öğrencilerin duyuşsal katılımları artırılmış, eğlenerek öğrenme ortamı oluşturularak derse yönelik ilgileri ve motivasyonları güçlendirilmiştir. Beşinci etkinlikte öğrenciler, üretken yapay zekâ aracının sunduğu masalın ilk bölümünden hareketle değerleri merkeze alan devam bölümleri oluşturmuşlardır. Bu süreçte yapay zekâ aracı, değer temelli bir masal oluştururken dikkat edilmesi gereken unsurları (temel değer belirlenmesi, hedef kitleye uygunluk, olumlu son, dolaylı öğretim ve kültürel uyum gibi) örneklerle açıklamıştır. Öğrenciler bu yönlendirmeler doğrultusunda kendi özgün masal sonlarını yazmışlardır. Öğrencilerin yaratıcı yazma sürecine aktif katılım göstermeleri, bireysel ifade alanı bulmalarını sağlamış ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını artırmıştır. Bu haftanın ders planında, üretken yapay zekâ uygulaması hem öğretim materyallerinin görsel ve içerik yönüyle zenginleştirilmesinde hem de öğrencilerin değer farkındalığı, yaratıcı düşünme ve dramatizasyon becerilerinin desteklenmesinde aktif biçimde kullanılmıştır. Genel olarak uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyon düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

3.1.2.3. Üçüncü Haftada Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

Araştırmanın üçüncü haftasında, Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli “Ergenekon Destanı” metni işlenmiştir. Dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin dikkatini derse çekmek amacıyla “Türklerin dünya tarihindeki yeri ve önemi” üzerine bir beyin fırtınası yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek derse aktif katılımları sağlanmış ve konuya yönelik merak duygularının artırılması hedeflenmiştir. Öğrencilerden Türklerin geçmişte yaşadığı önemli dönüm noktaları hakkında görüşleri alınmış, özellikle “ana yurt” kavramı üzerinde durulmuştur. Ardından üretken yapay zekâ aracı kullanılarak “Türklerin Göçü” ve “Ergenekon’dan Çıkış” konularını görselleştiren materyal sınıfa yansıtılmış ve öğrencilerin bu görsellerden yola çıkarak destan hakkında

tahminlerde bulunmaları sağlanmıştır. Görseller üzerinden tahmin yürütme etkinliği, öğrencilerin derse bilişsel ve duyuşsal katılımını artırarak öğrenmeye yönelik motivasyonlarını desteklemiştir. Dersin giriş aşamasının ardından uygulayıcı tarafından üretken yapay zekâ desteğiyle oluşturulan “Ergenekon Destanı” konulu video öğrencilere izletilmiştir. Videodan önce öğrencilere destanlarda hangi değerlerin yer alabileceği sorulmuş, sonrasında video izlendiğinde öğrencilerin tahminleriyle içerikteki değerler karşılaştırılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin tahminlerinin dikkate alınması, öğrenmeye yönelik özgüvenlerini artırmış ve doğru tahminlerin pekiştirilmesiyle başarı duygusu yaşamaları sağlanarak motivasyonları güçlendirilmiştir. Birinci etkinlikte, öğrencilerden “Sol tarafta yer alan cümlelerin işaret ettiği tür özelliğini sağ taraftaki kutulardan uygun olanlarla eşleştiriniz.” yönergesi doğrultusunda eşleştirme yapmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerden “destan” türünü kendi cümleleriyle tanımlamaları beklenmiştir. Bu süreçte üretken yapay zekâ aracı, destan türünün tarihî, mitolojik ve kültürel yönlerini açıklayan örneklerle destek sağlamış; destanların anonim yapısı, olağanüstü kahramanlık unsurları ve toplumsal değer aktarımı gibi özellikler üzerinde durmuştur. Öğrencilerin kendi ifadeleriyle tanım yapmaları teşvik edilerek aktif öğrenme süreçlerine katılımı sağlanmış, bu durum derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırmıştır. İkinci etkinlikte öğrencilerden “Ergenekon Destanı” metnindeki anahtar kelimeleri belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler ana temaları, sık tekrarlanan kelimeleri ve önemli kavramları tespit etmiş ve bu kelimeler içerisindeki değerleri yorumlamışlardır. Üretken yapay zekâ aracı tarafından tespit edilen anahtar kelimeler (örn. Ergenekon, Göç, Demircilik, Bağımsızlık, Birlik ve Beraberlik, Vatan Sevgisi) ile öğrencilerin bulguları karşılaştırılmış ve ortak noktalar tartışılmıştır. Bu karşılaştırma süreci öğrencilerin kendi düşüncelerini değerlendirmelerine olanak tanımış, öğrenme sürecine aktif katılımı ve motivasyonları desteklenmiştir. Üçüncü etkinlikte üretken yapay zekâ aracı tarafından karışık şekilde oluşturulan görseller öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden bu görselleri olay örgüsüne uygun biçimde kronolojik sıraya dizmeleri istenmiştir. Görsellerin sıralanması sonucunda öğrencilerin vatanseverlik, sabır, yardımseverlik, sorumluluk, birlik ve beraberlik gibi değerlere ulaşmaları amaçlanmıştır. Etkinlikte problem çözme ve sıralama becerilerinin kullanılması öğrencilerin sürece aktif katılımını artırmış, doğru sıralamalar yapmaları ise başarı algılarını güçlendirerek motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Dördüncü etkinlikte öğrencilerden “Okuduğunuz destandan alınmış sol taraftaki kutularda anlatılan durumları, Göktürklerin gerçekleştirdiği eylemlerle ilişkilendirerek ilgili değerlerle eşleştiriniz.” yönergesini uygulamaları istenmiştir. Böylece öğrenciler hem olay ve değer ilişkisini kavramış hem de üretken yapay zekâ desteğiyle doğru eşleştirmeleri kontrol etme fırsatı bulmuşlardır. Bu süreçte öğrencilerin kendi cevaplarını kontrol edebilmesi, öğrenme sürecinde öz değerlendirme yapmalarına imkân tanımış ve öğrenmeye yönelik sorumluluk duygularını artırarak motivasyonlarını desteklemiştir. Beşinci etkinlikte öğrencilere “Ergenekon Destanı'nın Türk milletinin sosyal ve kültürel hayatına nasıl bir etkisi olmuştur?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin sözlü açıklamaları alınmıştır. Ardından üretken

yapay zekâ aracının verdiği açıklama paylaşılmıştır. Bu açıklamada destanın bağımsızlık ve özgürlük sevgisini, toplumsal dayanışmayı, kahramanlık ve cesareti, vatan sevgisini ve sabrı öne çıkararak Türk kültürünün temel değer ve kavramlarını biçimlendirdiği vurgulanmıştır. Aynı etkinlik kapsamında öğrenciler gruplara ayrılarak “Türklerin Ergenekon’dan çıkış sürecini” sözcük kullanmadan beden diliyle canlandırma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Grup çalışması ve drama etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmeleri sağlanmış, eğlenerek öğrenme deneyimi sunularak derse yönelik ilgileri ve motivasyonları artırılmıştır. Altıncı etkinlikte, öğrencilerden “Destanın ilk paragrafından önce neler yaşandığını düşününüz. Düşüncelerinizi ilgili bölüme kısaca özetleyiniz.” yönergesi doğrultusunda destanın öncesine dair yaratıcı tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Bu etkinliğin sonunda üretken yapay zekâ aracı, öğrencilerin oluşturduğu metinlerle kendi oluşturduğu örnek senaryoyu karşılaştırmalı biçimde sunmuştur. Öğrencilerin özgün fikirler üretmeleri teşvik edilerek yaratıcı düşünme becerileri desteklenmiş, kendi ürünlerini ortaya koymaları öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını artırmıştır. Bu haftanın ders planında üretken yapay zekâ aracı hem öğretim sürecinin yapılandırılmasında hem de öğrencilerin tarihsel, kültürel ve değer temelli farkındalıklarının geliştirilmesinde etkin biçimde kullanılmıştır. Öğrencilere destan türüne ilişkin kavramsal bilgilerini pekiştirme, Türk milletinin kültürel mirasını temsil eden değerleri eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi öğrenme süreçleriyle keşfetme ile ilgili etkinlikler sunulmuştur. Genel olarak uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyon düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

3.1.2.4. Dördüncü Haftada Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

Araştırmanın dördüncü haftasında, Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli “Alp Er Tunga Destanı” metni işlenmiştir. Dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin dikkatini derse çekmek amacıyla öğretmen tarafından Türk tarihindeki önemli kahramanların kimler olduğu sorulmuş, öğrencilerden gelen yanıtlar üzerinden bu kişilerin dönemleri ve özellikleri hakkında kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmiş, derse aktif katılımları sağlanarak konuya yönelik merak ve ilgi düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Ardından “Alp Er Tunga” isminin öğrenciler tarafından daha önce duyulup duyulmadığı sorgulanmış, üretken yapay zekâ aracı kullanılarak oluşturulan üç farklı Alp Er Tunga görseli etkileşimli tahta yardımıyla gösterilmiştir. Öğrencilere “Sizce hangisi Alp Er Tunga olabilir?” sorusu yöneltilmiş, ardından üretken yapay zekâ aracıyla hazırlanmış Alp Er Tunga Destanı videosu izletilmiştir. Görseller üzerinden tahmin yürütme ve video ile doğrulama süreci, öğrencilerin bilişsel katılımını artırmış ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını desteklemiştir. Birinci etkinlikte öğrencilerden “Destanda Alp Er Tunga nasıl anlatılmaktadır? Nelere benzetilmektedir?” sorusuna yönelik çıkarımlar yapmaları istenmiştir. Üretken yapay zekâ aracı, öğrencilere anahtar kelimeleri belirleme ve eksik bilgileri tamamlama konusunda yönlendirmelerde bulunmuştur. Etkinlik kapsamında öğrencilerden şu unsurları belirlemeleri

beklenmiştir: ana kahraman, yardımcı kahraman, olayın geçtiği yer ve zaman, olayları başlatan sorunlar. Üretken yapay zekâ desteğiyle öğrenciler, olay örgüsünü sistematik biçimde analiz etmiş ve destanın ana fikrini kahramanlık kavramı üzerinden açıklamışlardır. Bu süreçte öğrencilerin aktif olarak analiz yapmaları sağlanmış, kendi çıkarımlarını oluşturabilmeleri öğrenmeye yönelik öz güvenlerini ve motivasyonlarını artırmıştır. İkinci etkinlikte, öğrencilerden “Okuduğunuz destandan hareketle Alp Er Tunga için bir kimlik kartı oluşturunuz.” yönergesi doğrultusunda bir kahraman kimliği hazırlamaları istenmiştir. Dersin girişinde “Bir kahramanın kimlik kartı olsaydı, sizce neler yer alırdı?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin dikkatleri etkinliğe çekilmiştir. Öğrenciler “Adı, doğum yeri, yaşadığı dönem, milleti, özellikleri, başarıları” gibi bilgileri belirlemiş, görsel destekli kimlik kartlarını tasarlamışlardır. Sunum aşamasında öğrenciler, oluşturdukları kartları sınıfta paylaşmış, sınıf oylamasıyla en özgün tasarım belirlenmiştir. Son aşamada üretken yapay zekâ aracı tarafından oluşturulan örnek kimlik kartı ile öğrencilerin çalışmaları karşılaştırılmış ve benzerlikler tartışılmıştır. Öğrencilerin kendi ürünlerini oluşturup sunmaları, öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırmış ve akran etkileşimi yoluyla motivasyonlarını desteklemiştir. Üçüncü etkinlikte öğrencilerden “Etkileşimli tahtada yer alan tabloda Alp Er Tunga’ya ait olabilecek özellikleri işaretleyiniz.” yönergesi doğrultusunda seçim yapmaları istenmiştir. Html uzantılı etkinlik dosyası etkileşimli tahta yardımıyla açılmış, öğrenciler bireysel veya grup hâlinde kahramana ait kişilik özelliklerini belirlemiştir. Üretken yapay zekâ aracı, öğrencilerin seçimlerine göre anlık geri bildirim sağlayarak etkinliği etkileşimli hâle getirmiştir. Anlık geri bildirimler öğrencilerin doğru-yanlışlarını anında görmelerini sağlamış, bu durum öğrenme sürecine yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını artırmıştır. Dördüncü etkinlikte, “Alp Er Tunga'nın vefat etmesi üzerine Türk milletinin onu unutmamasının ve ardından ağıt yazılmasının hangi değerleri içerdiğini yazınız.” yönergesi doğrultusunda öğrencilerden yazılı açıklama yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin yanıtları alındıktan sonra üretken yapay zekâ aracına aynı soru yöneltilmiş ve elde edilen bilgiler sınıfta paylaşılmıştır. Böylece öğrencilerin destanların sadece kahramanlık öyküleri değil aynı zamanda toplumsal duyguları ve kültürel mirası yansıtan metinler olduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin kendi görüşlerini ifade etmelerine fırsat verilmesi, derse yönelik katılımlarını artırmış ve düşüncelerinin değerli olduğunu hissetmeleri motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Beşinci etkinlikte öğrencilerden “Alp Er Tunga Destanı’nda yer alan motifleri ve bu konudaki düşüncelerinizi yazınız.” ifadesine uygun olarak metin üzerinde çalışma yapmaları istenmiştir. Öğrenciler destanda yer alan kahramanlık, vatanseverlik, adalet, ihanet, ağıt, bilgelik, doğa ve sonsuzluk gibi motifleri tespit etmiş ve her birinin destandaki sembolik anlamını tartışmıştır. Üretken yapay zekâ aracı, motiflerin Türk kültürü ve mitolojisi içindeki yerini açıklayan örneklerle etkinliği desteklemiştir. Bu haftanın ders planında üretken yapay zekâ aracı öğrencilerin destan çözümleme, karakter inceleme, değer farkındalığı ve kültürel sembolleri yorumlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması planlanmıştır. Öğrencilerin “Alp Er Tunga Destanı” yoluyla kahramanlık, erdemlilik ve yardımseverlik gibi temel

değerleri içselleştirmeleri amaçlanmış, onlara yapay zekâ destekli etkinliklerle eleştirel, yaratıcı ve katılımcı bir öğrenme süreci deneyimleme ortamı sunulmuştur. Genel olarak uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyon düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

3.1.2.5. Beşinci Haftada Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

Araştırmanın beşinci haftasında, Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli “Üç Şehitler Destanı” metni işlenmiştir. Dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin dikkatini konuya çekmek amacıyla öğretmen tarafından Kurtuluş Savaşı’nın öncesi, süreci ve sonrasına ilişkin kısa bir beyin fırtınası yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek derse aktif katılımları sağlanmış, tarihsel bağlam üzerinden konuya yönelik merak ve ilgi düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Öğrencilerden bu döneme ilişkin bilgi ve yorumlarını paylaşmaları istenmiş, ardından “Kurtuluş Savaşı hangi değerler uğruna yapılmıştır?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin ulusal değerler üzerine düşünceleri sağlanmıştır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanınması, derse yönelik katılımlarını artırmış ve öğrenmeye karşı içsel motivasyonlarını desteklemiştir. Üretken yapay zekâ aracı yardımıyla hazırlanan “Kurtuluş Savaşı’nda ön plana çıkan değerler” listesi öğrencilere sunulmuş; bağımsızlık, vatanseverlik, milli birlik, fedakârlık ve adalet gibi değer ve kavramların destanlarla olan bağlantısı tartışılmıştır. Dersin devamında üretken yapay zekâ aracı kullanılarak oluşturulan “Üç Şehitler Destanı” adlı video sınıf ortamında izletilmiş ve her bölüm sonunda öğrencilerin edindikleri duygusal ve düşünsel izlenimleri paylaşmaları sağlanmıştır. Bu süreç öğrencilerin metne yönelik farkındalıklarını artırmayı ve destanların duygusal yönünü kavramalarını amaçlamıştır. Birinci etkinlikte öğrencilerden dinledikleri veya okudukları metinden hareketle yapma destanların özelliklerini belirlemeleri istenmiştir. Üretken yapay zekâ aracı tarafından hazırlanan etkileşimli içerik üzerinden öğrencilerin doğal destan ile yapma destan arasındaki farkları karşılaştırarak kavram bilgilerini pekiştirmesi amaçlanmıştır. İkinci etkinlikte öğrencilerden destanda yer alan değerleri belirlemeleri ve bu değerlerin geçtiği dizeleri yazmaları istenmiştir. Bu aşamada öğretmen, dersin girişinde öğrencilerin verdiği yanıtları hatırlatarak üretken yapay zekâ aracının sunduğu örnek cevaplarla karşılaştırma yapmalarını sağlamıştır. Öğrenciler özellikle vatan sevgisi, kahramanlık, bağımsızlık ve şehitlik değerlerinin destandaki yansımalarını tartışmış ve bu süreçte üretken yapay zekâ aracı öğrencilerin düşüncelerini derinleştirecek yönlendirmeler üretmiştir. Üçüncü etkinlikte öğrenciler “Üç Şehitler Destanı” metnini söz korosu yöntemiyle okumuştur. Üretken yapay zekâ aracı, söz korosunun nasıl planlanacağına ilişkin öneriler sunarak uygulamanın biçimsel yapısına katkı sağlamıştır. Öğrenciler üç gruba ayrılmış, her grup destanın farklı bölümlerini seslendirmiştir. Bu uygulama, hem iş birliğini hem de duygusal aktarımı güçlendirmiştir. Dördüncü etkinlikte öğrencilere kahramanlık temalı Türk filmlerine ait görseller gösterilerek “Bu kahramanların temsil ettiği değerler nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Öğrenciler, görseller üzerinden duygu ve düşüncelerini sözlü olarak paylaşmış, ardından

retken yapay zekâ aracı tarafından sunulan açıklamalarla kendi yorumlarını karşılaştırmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin destanlardaki kahramanlık temasını ağdaş medya örnekleriyle ilişkilendirmelerine olanak sağlamıştır. Güncel rneklerle kurulan bu bağ, öğrencilerin konuya olan ilgisini artırmış ve öğrenmenin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi sayesinde motivasyonlarını desteklemiştir. Beşinci haftadaki uygulama genel olarak öğrencilerin destan türünü, özellikle yapma destanları daha iyi kavramalarına ve bu metinlerde işlenen ulusal ve ahlaki değerleri fark etmelerine katkı sağlamıştır. retken yapay zekâ aracının süreç boyunca sunduğu içerik nerileri, soru örnekleri ve görsel destekler sayesinde öğrencilerin derse olan ilgisi artmış, öğrenme süreci daha etkileşimli ve anlamlı hale gelmiştir. Genel olarak uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyon düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

3.1.2.6. Altıncı Haftada Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

Araştırmanın altıncı haftasında, Masal ve Destanlarımız seçmeli dersinde üretken yapay zekâ destekli “rnek Olaylarla Değer-Tema Bulma” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ders için bilgisayar laboratuvarı kullanılmıştır. Dersin başlangıcında ğretmen, öğrencilerin önceki haftalarda işledikleri masal ve destanlardan edindikleri bilgileri hatırlatarak dersin teması olan “değer” kavramı üzerinde kısa bir beyin fırtınası yapmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ön öğrenmeleri harekete geirilmış, derse bilişsel olarak hazırlanmaları sağlanarak öğrenmeye yönelik ilgilerinin artırılması hedeflenmiştir. Öğrencilere “Bir olayda doğru davranışı belirlerken hangi değerler bize yol gösterir?” sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtlar tahtaya yazılarak ortak bir değer havuzu oluşturulmuştur. Bu giriş etkinliği, öğrencilerin derse yönelik bilişsel hazırlıklarını sağlamayı ve değer farkındalığını yeniden yapılandırmayı amaçlamıştır. Dersin uygulama aşamasında öğrencilerden bilgisayarda yer alan Masal ve Destanlarımız Etkileşimli Uygulaması klasörünü açmaları istenmiştir. Öğretmen, retken yapay zekâ aracı kullanılarak oluşturulan etkileşimli örnek olay uygulamasının yönergelerini öğrencilere aklamıştır. Buna göre öğrenciler, ekranda karşılarına çıkan kısa örnek olayları okuyarak bu olaylarda geçen doğru ve yanlış değerleri sürükle-bırak yöntemiyle ilgili kutulara yerleştirmiştir. Her doğru yanıtın ardından bir sonraki örnek olaya geçilmiş, süreç oyunlaştırılarak öğrencilerin motivasyonunun artırılması hedeflenmiştir. Uygulamada yer alan her bir örnek olay, üretken yapay zekâ tarafından oluşturulmuş olup öğrencilerin yaş düzeyine ve bilişsel gelişim özelliklerine uygun biçimde sadeleştirilmiştir. Olaylar yardımseverlik, sorumluluk, adalet, empati, cesaret, dürüstlük gibi kök değerleri içermektedir. Öğrenciler, olaylarda vurgulanan değerleri belirlerken hem bireysel hem de grup hâlinde düşünmüş, böylece paylaşım ve tartışma ortamı oluşmuştur. Öğretmen, rnek olarak “Ormanın derinliklerinde yolunu kaybeden küçük ocuk” başlıklı olayı sınıfla birlikte okumuş ve öğrencilerden hikâyedeki davranışları değerlendirmelerini istemiştir. Bu süreçte üretken yapay zekâ aracı, öğrencilerin verdikleri yanıtları destekleyen kısa açıklamalar üretmiş ve doğru-yanlış ayrımlarını görsel olarak pekiştirmiştir. Etkinlik

tamamlandıktan sonra öğrencilerden sırayla örnek olayları sesli biçimde okumaları ve doğru-yanlış değer eşleştirmelerini arkadaşlarıyla tartışmaları istenmiştir. Bu tekrar etkinliği hem okuma ve dinleme becerilerinin gelişimine hem de değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlamıştır. Öğrencilerin özellikle “cesaret”, “fedakârlık” ve “kararlılık” gibi değerlerin olay örgüleriyle nasıl ilişkilendirilebileceğini fark etmeleri sağlanmış, benzer örnekleri kendi yaşam deneyimlerinden hareketle paylaşımları istenmiştir. Dersin sonunda öğretmen, üretken yapay zekâ aracının sunduğu özet rapor özelliğini kullanarak öğrencilerin doğru yanıt oranlarını sınıfla paylaşmıştır. Bu rapor hangi değerlerin daha kolay kavrandığı ve hangilerinde karışıklık yaşandığına dair genel bir tablo sunmuştur. Öğretmen, özellikle “adalet” ve “empati” değerlerinde öğrenciler arasında farklı yorumların bulunduğunu gözlemlemiş, bu farkların sonraki haftalarda tartışılması gerektiğini not etmiştir. Öğrencilerin kendi performanslarını görmeleri, öğrenme sürecine yönelik farkındalıklarını artırmış ve daha iyi öğrenme için motive olmalarını sağlamıştır. Altıncı haftadaki bu tek etkinlik, öğrencilerin değer kavramını günlük yaşam olaylarıyla ilişkilendirmelerine ve üretken yapay zekânın sunduğu etkileşimli ortamda aktif öğrenme deneyimi kazanmalarına olanak sağlamıştır. Ayrıca uygulama öğrencilerin eleştirel düşünme, karar verme ve değer analizi becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Genel olarak uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyon düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

3.1.2.7. Yedinci Haftada Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

Araştırmanın yedinci haftasında, Masal ve Destanlarımız seçmeli dersinde üretken yapay zekâ destekli “Masal Oluşturma Etkinliği” gerçekleştirilmiştir. Bu haftadaki uygulamanın temel amacı öğrencilerin önceki haftalarda edindikleri masal bilgilerini kullanarak özgün bir masal kurgusu oluşturabilmeleri, değerleri metin içine yerleştirebilmeleri ve üretken yapay zekâ aracılığıyla yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleridir. Dersin başlangıcında öğretmen, öğrencilerle kısa bir sohbet gerçekleştirerek önceki haftalarda işlenen konuları hatırlatmış ve öğrencilerden en çok etkilendikleri masal ya da destanı belirtmelerini istemiştir. Bu süreçte öğrencilerin önceki öğrenmeleri harekete geçirilmiş, derse yönelik bilişsel hazırlıkları sağlanarak yaratıcı sürece geçişte motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir. Bu soru ile öğretmen öğrencilerin anlatı unsurlarına yönelik farkındalıklarını tazelemeyi ve yaratıcı sürece bilişsel hazırlık sağlamayı amaçlamıştır. Öğretmen daha sonra üretken yapay zekâ destekli masal tamamlama etkinliğinin yönergelerini açıklamıştır. Bu etkinlikte öğrencilere üretken yapay zekâ aracı tarafından oluşturulmuş “Altın Yüreğin Sırrı” adlı masalın belirli bölümleri sunulmuştur. Öğrencilerden metnin eksik kısımlarını masalın yapı özelliklerine, dil ve üslubuna, değer ve temasına, olay örgüsüne uygun biçimde tamamlamaları istenmiştir. Eksik bırakılan metinleri tamamlama görevi öğrencilerde merak duygusunu artırmış, bu durum öğrenme sürecine yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını güçlendirmiştir.

Öğretmen, üretken yapay zekâ aracının yönlendirmeleriyle öğrencilere aşağıdaki noktalara dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatmıştır:

- Masalın serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin işlevine uygun biçimde olayların kurgulanması,
- Masal diline özgü tekerlemeler, deyimler ve mecazlı anlatımların kullanılması,
- Cesaret, sabır, dürüstlük, merhamet, adalet, çalışkanlık gibi değer ve kavramların hikâyeye doğal biçimde yerleştirilmesi,
- Olay örgüsünün mantıksal tutarlılık göstermesi ve karakter-mekân uyumunun korunması.

Öğrencilere masalı bireysel ya da küçük gruplar hâlinde tamamlama seçeneği sunulmuş ve yazma süreci için bir ders süresi verilmiştir. Üretken yapay zekâ uygulaması, öğrencilerin yazım süreci ile ilgili yönlendirmeler yaparak geri bildirim sağlamıştır. Böylece öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, değerlerin metin içine anlamlı bir biçimde yerleştirilmesine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Etkinliğin sonunda öğrenciler, tamamladıkları masalları sınıfta sesli biçimde okuyarak arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Diğer öğrenciler, yazılan masallardan beğendiklerini ifade etmişlerdir. Bu süreçle akran öğrenmesi desteklenmiş ve öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanmalarına katkı sağlanmıştır. Bu haftadaki uygulama, öğrencilerin hem yazılı anlatım hem de değer odaklı düşünme becerilerini bütünleştirmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca üretken yapay zekâ destekli yazma süreci öğrencilere bireysel geri bildirim sunarak kendi anlatılarını geliştirme fırsatı tanımış; böylece yaratıcı düşünme, öz değerlendirme ve dijital araçları bilinçli kullanma becerileri güçlendirilmiştir. Genel olarak uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyon düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

3.1.3. Eylem Planı Sonuç Aşaması

Eylem planının uygulanması sürecinde ve sonunda çeşitli veriler toplanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği ile Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri son test olarak uygulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerle yapılan son görüşmeler aracılığıyla eylem süreci boyunca yaşadıkları öğrenme deneyimleri, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının derse yönelik tutumlarına etkisi ve kök değerleri kavrama ile içselleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Elde edilen son görüşme, ölçek ve envanter verileri bütüncül biçimde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi uygulamalarının öğrencilerin Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumlarını ve kök değerleri içselleştirme düzeylerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda uygulanan eylem planının amaçlarına başarıyla ulaştığı sonucuna varılmış, dolayısıyla yeni bir eylem planı geliştirilmesine veya ek bir uygulama süreci yürütülmesine gerek duyulmamıştır.

3.2. Çalışma Ortamı

Araştırma Elazığ ili Yazikonak beldesinde yer alan ve 2500 m² alan üzerine inşa edilmiş iki katlı bir devlet okulunda yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan okulda toplam 13 derslik bulunmakta olup eğitim-öğretim faaliyetleri hafta içi her gün 08.20–14.35 saatleri arasında gerçekleştirilmektedir. Çalışma sürecinde etkinliklerin sınıf ortamında yürütülmesinin mümkün olmadığı durumlarda okulun bilgisayar laboratuvarı kullanılmıştır. Bu tercih uygulamaların bilgisayar desteği olmadan yapılamayacak nitelikte olmasından kaynaklanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf, okul binasının ikinci katında yer almakta ve akıllı tahta ile donatılmış bulunmaktadır. Sınıf ortamında bir adet akıllı tahta, bir adet kırmızı renk pano, öğretmen masası ve sandalyesi ile öğrencilerin kullandığı sıra ve masalar yer almaktadır.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu, Elazığ ilinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 28 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden amaçlı durum örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Amaçlı durum örnekleme, araştırma problemiyle ilişkili olarak çalışma evrenini temsil edebilecek ortalama özelliklere sahip bireylerin veya grupların seçilmesini esas alır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu yöntemle araştırma açısından temsil gücü yüksek bir örnek grubuna ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın yürütüldüğü okulun genel özellikleri bakımından evrendeki diğer okullarla benzerlik göstermesi ve ortalama koşulları yansıtmaması, onu araştırma açısından tipik bir örneklem hâline getirmiştir. Eylem araştırmalarında sıklıkla tercih edilen bu örnekleme türü, ortalama niteliklere sahip sınıf, okul veya katılımcı gruplar aracılığıyla araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesini mümkün kılar. Dolayısıyla bu okulun, araştırma evreninin genel özelliklerini temsil ettiği ve bu yönüyle araştırmanın amaçlarına uygun bir örneklem sunduğu düşünülmektedir.

Katılımcı grubun demografik özellikleri incelendiğinde, öğrencilerin 16'sının erkek, 12'sinin kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı aynı sosyo-kültürel çevrede yaşayan ve aynı beldede ikamet eden bireylerden oluşmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların dijital araç kullanım durumları incelendiğinde, tablet ve akıllı telefon dışında farklı bir dijital araca düzenli olarak erişimlerinin bulunmadığı belirlenmiştir. Katılımcı öğrenciler, araştırmacının aynı zamanda derslerini yürüttüğü bir sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Etik ilkeler doğrultusunda öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuş ve her birine Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö28 şeklinde kodlar atanmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemleri ve Ölçme Araçları

Bu çalışmada veriler eylem araştırması için hazırlanan ön ve son öğrenci görüşme formları, araştırmacı günlükleri, araştırmacı gözlem formları, öğrenci günlükleri, öğrenci etkinlik dosyası, komite

günlükleri, Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri ve Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Bu veri toplama araçlarına yönelik bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.4.1. Öğrenci ve Araştırmacı Günlükleri

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Öğrenci günlükleri öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, süreç içerisindeki duygusal tepkilerini, öğretmen-öğrenci etkileşimlerine ilişkin gözlemlerini ve değerlere yönelik kazanımlarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Bu günlükler, üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi uygulamaları süresince her etkinliğin ardından öğrenciler tarafından bireysel olarak doldurulmuştur. Haftalık olarak yapılandırılmış biçimde kullanılan günlükler, öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri kendi ifadeleriyle yansıtmalarına olanak sağlamış ve öğrenme sürecine ilişkin zengin nitel veriler elde edilmesini mümkün kılmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri kaynağı ise araştırmacı günlükleridir. Araştırmada öğretim planının uygulanış sürecini izlemek, ders sırasında meydana gelen gelişmeleri kayıt altına almak ve araştırmacının kendi gözlemleri ile yansıtıcı değerlendirmelerini sistematik biçimde belgelemek amacıyla araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Araştırmacı günlükleri, eylem araştırmalarında süreci derinlemesine anlamak ve öğretim uygulamalarının etkilerini doğrudan gözlemleyebilmek için sıklıkla başvurulan nitel veri toplama araçlarından biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu günlükler, eylem araştırması sürecini yürüten ve aynı zamanda dersin öğretmeni olan araştırmacı tarafından düzenli biçimde tutulmuştur. Araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonları, etkinliklere katılım düzeyleri, kök değerleri içselleştirme süreçleri, kavramsal anlama ve yaratıcılık becerileri, zaman yönetimi ve planlama davranışları ile öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler sistematik biçimde kaydedilmiştir. Haftalık olarak yapılandırılmış bu günlükler, öğretim sürecine ilişkin gözlemleri bütüncül bir bakış açısıyla belgelemeyi amaçlamaktadır.

Süreç boyunca tutulan günlükler hem uygulamanın gelişimsel seyrini takip etmeye hem de verilerin analizinde kullanılacak derinlemesine nitel betimlemeleri sağlamaya hizmet etmiştir. Araştırmacı günlükleri, öğretim sürecinin değerlendirilmesinde bir yansıtma aracı olarak işlev görmüş; uygulamaya ilişkin gözlemler, duygular, öğrenci tepkileri ve öğretimsel stratejilerin etkililiğine dair notlar aracılığıyla sürece bütüncül bir bakış kazandırmıştır. Öğretmen ve öğrenci günlüklerinden alınan örnekler Ekler bölümünde sunulmuştur.

3.4.2. Öğrenci Etkinlik Dosyası

Araştırmanın eylem sürecinde, öğrencilerin her hafta gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmek amacıyla üretken yapay zekânın yönlendirmelerinin de bulunduğu öğrenci etkinlik dosyası hazırlanmıştır. Etkinlik dosyası Masal ve Destanlarımız dersi ders kitabında yer alan etkinliklerin

zenginleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Her bir etkinlik dosyası, ilgili haftanın kazanımları ve öğrenme hedefleri dikkate alınarak tasarlanmıştır. Etkinlik dosyası ile öğrencilerin etkinliklerde hedef kazanımlara ulaşip ulaşmadığına yönelik fikir elde etmek amaçlanmıştır. Hazırlanan taslak etkinlik dosyası, içerik ve dil açısından geçerliklerinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak etkinlik dosyasına son şekli verilmiştir. Öğrenci etkinlik dosyasından örnekler Ekler bölümünde sunulmuştur.

3.4.3. Görüşme Formları

Araştırmada eylem sürecine geçmeden önce ve uygulama sonrasında katılımcı görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla iki ayrı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlar araştırmanın nitel veri toplama araçları arasında yer almakta olup katılımcıların değerler öğretimi sürecine ilişkin algılarını, deneyimlerini ve düşüncelerini kapsamlı biçimde anlamayı hedeflemiştir.

Ön görüşme formu, öğrencilerin üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi süreci başlamadan önce, Masal ve Destanlarımız dersine yönelik deneyimlerini ve bu ders sürecinde kazandıkları değerleri nasıl algıladıklarını belirlemeye yöneliktir. Bununla birlikte öğrencilerin derse yönelik tutumları, farklı öğretim yöntemlerinin uygulanmasına dair beklentileri ve değerleri içselleştirme durumlarına ilişkin görüşleri de ön görüşme formu aracılığıyla ortaya konmuştur.

Araştırmanın sonunda uygulanan son görüşme formu ise öğrencilerin eylem süreci boyunca yaşadıkları öğrenme deneyimlerini, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının derse yönelik tutumlarına, değerleri kavrama ve içselleştirme düzeylerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Böylece ön ve son görüşmeler birlikte ele alınarak öğrencilerin süreç öncesi ve sonrası deneyimleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Her iki formda altı adet açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formlarında yer alan sorular, araştırmanın amaç ve alt amaçlarıyla doğrudan ilişkili olacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan taslak formlar, içerik ve dil açısından geçerliklerinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda soruların araştırma amacına uygunluğu, kapsam geçerliği, dil ve anlatım yönünden açıklığı değerlendirilmiş; bu süreçte bazı sorular formdan çıkarılmış, bazı ifadeler daha anlaşılır hale getirilmiş ve gerekli görülen yerlerde yeni sorular eklenmiştir. Bu aşamalar sonucunda görüşme formları, öğrencilerin sürece ilişkin düşüncelerini derinlemesine ifade edebilecekleri bir yapıya kavuşturulmuştur. Aşağıda uzman görüşleri neticesinde güncellenen, çıkan ve eklenen sorulardan birer örnek verilmiştir:

- Formda bulunan *“Masal ve Destanlarımız dersinde işlenen değerleri nasıl değerlendiriyorsunuz?”* sorusu *“Masal ve Destanlarımız dersinde yer alan değerlerin sizde uyandırdığı etki nasıl olmuştur? Açıklar mısınız?”* şeklinde güncellenmiştir.

- Formda bulunan “*Ders kitaplarının içeriğini yeterli buluyor musunuz?*” sorusu yüzeysel ve araştırmanın amacına hizmet etmediği gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır.
- Formda daha önce olmayan “*Masal ve Destanlarımız dersinde edindiğiniz değerleri günlük yaşama yansıtabiliyor musunuz? Açıklayınız?*” sorusu eklenmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, yapılandırılmış son görüşme formudur. Bu form, üretken yapay zekâ destekli öğretim yöntemiyle yürütülen Masal ve Destanlarımız dersine ilişkin öğrenci deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Görüşme formu aracılığıyla öğrencilerin uygulanan öğretim yöntemine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri, süreçte karşılaşılan sorunlar, derse yönelik tutumları, değerlerin kendilerinde oluşturduğu etkiler ve bu değerleri ne ölçüde içselleştirebildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Soruların nitel araştırmaya uygun olup olmadığı, araştırmanın amacına hizmet edip etmediği, dil bilgisi açısından doğruluğu ve anlaşılabilirliği bakımından uzmanlardan görüşler alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda bazı sorular formdan çıkarılmış bazı sorularda değişiklikler yapılmış ve yeni soru eklenmiştir. Aşağıda uzman görüşleri neticesinde güncellenen, çıkan ve eklenen sorulardan birer örnek verilmiştir:

- Formda bulunan “*Ders süresince hangi öğretim yöntemleri kullanıldı? (Anlatım, tartışma, drama, grup çalışması vb.) Bu yöntemlerden hangilerini daha faydalı buldunuz?*” sorusu “*Masal ve destanlarımız dersini farklı bir uygulamayla/yöntemle işlediniz. Bununla ilgili olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir?*” şeklinde güncellenmiştir.
- Formda bulunan “*Derste verilen yazılı ödevlerin sayısı ve zorluğu beklentilerinizi karşıladı mı? Lütfen örneklerle açıklayınız.*” sorusu yüzeysel ve araştırmanın amacına hizmet etmediği gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır.
- Formda daha önce olmayan “*Masal ve Destanlarımız dersine katılımınız yeni süreçle nasıl oldu?*” sorusu eklenmiştir.

Araştırmada kullanılan ön ve son görüşme formları Ekler bölümünde sunulmuştur.

3.4.4. Gözlem Formu

Araştırmada öğretim sürecine ilişkin öğrenme yaşantılarını ve öğrencilerin sınıf içi davranışlarını ayrıntılı biçimde betimleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, araştırmacının doğal ortamda gerçekleşen olayları doğrudan inceleyerek katılımcı davranışları, etkileşim biçimleri ve öğrenme süreçleri hakkında derinlemesine veri elde etmesini sağlayan önemli bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell’e (2014) göre gözlem, araştırmacının bir olguya ilişkin anlamları doğrudan katılımcıların eylemleri ve söylemleri üzerinden inşa etmesine olanak tanıyan sistematik bir süreçtir. Bu bağlamda, gözlem formu hem araştırma sürecinin izlenmesine hem de uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesine hizmet eden temel araçlardan biri olmuştur.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formu, dersin planlanan akışına uygun olarak öğrenci katılım düzeyleri, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretim sürecindeki yöntem ve tekniklerin uygulanışı, öğrencilerin değerleri fark etme ve içselleştirme davranışları gibi temalar etrafında yapılandırılmıştır. Formda dersin tarihi, haftası, sınıf ve şube bilgisi, ders saatleri, konu başlığı, gözlem yapılan zaman aralığı ve gözlemi yapılan öğrencilerin kimlik bilgileri yerine kodları yer almıştır. Ayrıca dersin her bölümünde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin ve öğrenci tepkilerinin ayrıntılı biçimde kaydedilmesine olanak tanıyan açık uçlu not alanları da forma eklenmiştir. Bu yapı gözlemlerin hem sistematik biçimde yürütülmesini hem de nitel boyutta zengin veri elde edilmesini sağlamıştır. Gözlem formunun taslak hali geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda formun araştırma amacına uygun, kapsamlı ve anlaşılır bir yapıda olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle formda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamış ve gözlem formu araştırmada mevcut haliyle kullanılmıştır.

Gözlem sürecinde araştırmacı aynı zamanda dersin öğretmeni olduğundan öğrenciler doğal bir sınıf ortamında davranmış ve bu durum, gözlem verilerinin doğallığını ve güvenilirliğini artırmıştır. Araştırma boyunca yapılan gözlemler, öğretim sürecinin bütüncül bir biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayarak öğrencilerin derse yönelik tutumları, katılım düzeyleri ve değerleri içselleştirme davranışlarına ilişkin ayrıntılı veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan gözlem formu Ekler bölümünde sunulmuştur.

3.4.5. Komite Günlüğü

Bu araştırmada, sürecin planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesini sağlamak, araştırma sürecine ilişkin gelişmeleri izlemek ve alınan geri bildirimlerin çalışmaya nasıl yansıtıldığını ortaya koymak amacıyla komite günlüğü kullanılmıştır. Komite günlüğü, araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen tez izleme/komite toplantılarında ele alınan konuları, sunulan içerikleri, komite üyelerinin geri bildirimlerini ve bu geri bildirimler doğrultusunda yapılan düzenlemeleri içerecek şekilde araştırmacı tarafından düzenli olarak tutulmuştur. Tez izleme komitesi üyeleri, uygulama sürecinde araştırmacıya önerilerde bulunarak sürecin daha verimli ilerlemesini sağlamıştır. Bu günlükler aracılığıyla araştırmanın farklı aşamalarında yapılan değişiklikler ve gelişmeler kayıt altına alınmıştır. Komite günlüğü, çalışmanın geçerliğini destekleyen bir veri kaynağı olarak değerlendirilmiş ve uygulama sürecine yönelik müdahalelerde dikkate alınmıştır. Komite günlüğüne ait örnek doküman ekler bölümünde yer almaktadır.

3.4.6. Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin kök değerleri içselleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla Ata ve Meydan (2023) tarafından geliştirilen *“Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme*

Düzeylerini Belirleme Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kök değerlerin öğrenciler tarafından ahlaki kişiliği oluşturan dört temel bileşen olan ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış bağlamında ne ölçüde içselleştirildiğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterin geliştirilme sürecine ilişkin olarak Ata ve Meydan (2023), kişiliğin çok boyutlu bir yapı olması nedeniyle aracın dört alt ölçekten oluşturulduğunu raporlamıştır. Her bir alt ölçek, kök değerlerle ilişkili 10 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA), iç tutarlılığını değerlendirmek için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Geliştiriciler tarafından raporlanan bulgulara göre dört alt ölçeğin açıklanan toplam varyans oranları sırasıyla %43 (ahlaki duyarlılık), %42,34 (ahlaki yargı), %40,07 (ahlaki motivasyon) ve %45,96 (ahlaki davranış) olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenirlik düzeyleri ise ,843 (ahlaki duyarlılık), ,828 (ahlaki yargı), ,845 (ahlaki motivasyon) ve ,862 (ahlaki davranış) olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise ölçeklerin güvenirlik düzeyleri ,25 (ahlaki duyarlılık), ,842 (ahlaki yargı), ,868 (ahlaki motivasyon) ve ,878 (ahlaki davranış) olarak hesaplanmıştır. Beşli Likert tipi (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, karasızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) olarak hazırlanan bu ölçeklerin birlikte kullanımı kök değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilme düzeylerinin ahlaki kişilik bileşenleri bağlamında bütüncül bir biçimde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Geliştiricilerin aktardığı geçerlik ve güvenirlik bulguları, envanterin ortaokul öğrencilerinin kök değerleri içselleştirme düzeylerini ölçmede uygun ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan ölçek formu Ekler bölümünde sunulmuştur.

3.4.7. Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *“Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği”* kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular ilgili başlıklar altında ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizine Ait Bulgular

Tablo 1. KMO ve barlett sonuçları

Ölçek	N	KMO	Chi-Square	df	p
İlk ölçümler	359	0,953	9383,960	861	0,000**
Son ölçümler	359	0,944	5535,422	300	0,000**

Örneklemden toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO testi ve Bartlett testi uygulanmıştır. Tablo 1’de yer alan sonuçlara göre KMO değeri 0,944 olarak

hesaplanmış ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular toplanan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

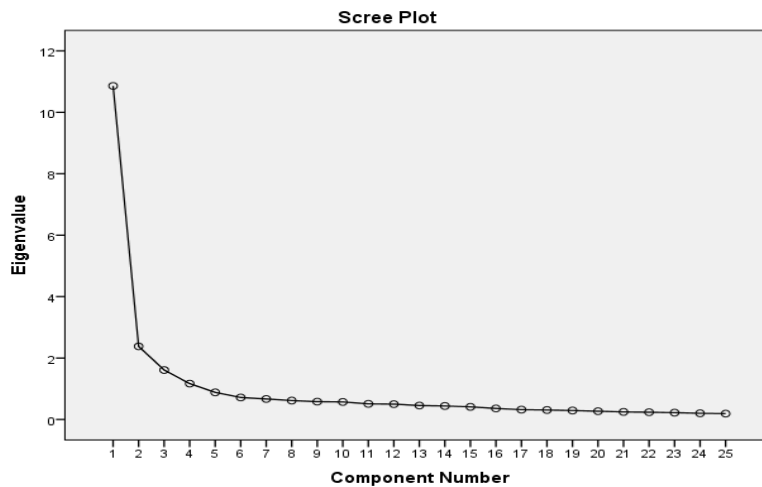
Faktör Sayısının Belirlenmesi

Faktör analizine 50 madde ile başlanmıştır. Analiz sonucunda, farklı boyutlar arasındaki matris değeri 0,10'dan düşük olan ve madde yükü 0,40'ın altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda toplam 25 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 25 maddenin toplam varyansı açıklama oranı %59,41 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Ölçeğe ait toplam varyans tablosu

Öz değerler			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı			
	Toplam	Varyans	Birikimli %	Toplam	Varyans	Birikimli %	Toplam	Varyans	Birikimli %
1	10,860	43,440	43,440	10,860	4,440	43,440	5,604	22,415	22,415
2	2,382	9,527	52,966	2,382	9,527	52,966	5,229	20,915	43,330
3	1,611	6,444	59,410	1,611	6,444	59,410	4,020	16,080	59,410

Tablo 2'de sunulan Döndürülmüş Bileşenler Matriksi'ne göre ölçeğe ait üç alt boyut tespit edilmiştir. Birinci alt boyutun toplam öz değeri 10,860 ve açıkladığı varyans oranı %43,440'tır. İkinci alt boyutun toplam öz değeri 2,382 ve açıkladığı varyans oranı %9,527, üçüncü alt boyutun ise toplam öz değeri 1,611 ve açıkladığı varyans oranı %6,444'tür. Döndürme işleminden sonra, birinci alt boyutun toplam öz değeri 5,604 ve açıkladığı varyans oranı %22,415; ikinci alt boyutun toplam öz değeri 5,229 ve açıkladığı varyans oranı %20,915 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü alt boyutun toplam öz değeri ise 4,020 olup açıkladığı varyans oranı %16,080'dir. Bu üç alt boyutun toplam varyans açıklama oranı %59,41 olarak belirlenmiştir. Faktör sayısını belirlemek amacıyla ayrıca Scree Plot grafiği incelenmiş ve Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 2. Faktör sayısına ilişkin yamaç grafiği

Faktör sayısının belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla incelenen Yamaç Birikinti Grafiği'nde üçüncü noktadan itibaren bileşenlerin varyansa katkısının azaldığı ve grafiğin yatay bir seyir izlediği görülmüştür. Bu doğrultuda ölçeğin üç faktörden oluştuğuna karar verilmiştir. Ölçekte kalan 25 maddeye ait faktör yükleri aşağıdadır:

Tablo 3. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri tablosu

Eski Madde No	Yeni Madde No	Bilişsel Tutum	Duyuşsal Tutum	Davranışsal Tutum
M3	A1	0,820		
M2	A2	0,819		
M1	A3	0,789		
M7	A4	0,744		
M4	A5	0,682		
M6	A6	0,665		
M8	A7	0,645		
M10	A8	0,610		
M33	B1		0,752	
M27	B2		0,741	
M25	B3		0,739	
M29	B4		0,738	
M34	B5		0,707	
M28	B6		0,684	
M26	B7		0,681	
M32	B8		0,673	
M31	B9		0,649	
M30	B10		0,612	
M39	C1			0,768
M40	C2			0,758
M42	C3			0,694
M43	C4			0,640
M38	C5			0,630
M35	C6			0,599
M41	C7			0,554

Tablo 3'te görüldüğü üzere Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği 25 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktör olan bilişsel boyutta 8 madde yer almakta olup bu maddelerin faktör yükleri 0,610 ile 0,820 arasında değişmektedir. İkinci faktör olan duyuşsal boyutta 10 madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yükleri 0,612 ile 0,752 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör olan davranışsal boyutta ise 7 madde yer almakta olup faktör yükleri 0,554 ile 0,768 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,40'ın üzerinde olması, maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte kalan maddeler ve boyutları belirlendikten sonra ölçeğin geçerliğini değerlendirmek amacıyla %27'lik üst ve alt gruplar oluşturulmuş ve bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına ait veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bilişsel tutum boyutu alt ve üst gruplarının güvenirlik analiz sonuçları

Maddeler	Grup	N	X	SS	t	df	p
A1	Üst	96	4,27	0,78	18,648	190	0,00**
	Alt	96	1,77	1,05			
A2	Üst	96	4,43	0,70	16,419	190	0,00**
	Alt	96	2,02	1,25			
A3	Üst	96	4,27	0,86	15,139	190	0,00**
	Alt	96	1,95	1,22			
A4	Üst	96	4,38	0,82	13,565	190	0,00**
	Alt	96	2,23	1,31			
A5	Üst	96	4,10	0,99	16,672	190	0,00**
	Alt	96	1,65	1,03			
A6	Üst	96	4,64	0,50	21,489	190	0,00**
	Alt	96	1,85	1,16			
A7	Üst	96	4,16	0,85	18,963	190	0,00**
	Alt	96	1,62	0,99			
A8	Üst	96	4,12	1,08	12,363	190	0,00**
	Alt	96	1,96	1,31			

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeğin bilişsel tutum boyutunda yer alan 8 madde için %27'lik üst ve alt gruplar karşılaştırıldığında üst grup lehine $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin duyuşsal tutum boyutuna ilişkin olarak alt ve üst grupta yer alan katılımcıların yanıtları t testi ile karşılaştırılmış olup sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Duyuşsal tutum boyutu alt ve üst gruplarının güvenirlik analiz sonuçları

Maddele r	Grup	N	X	SS	t	df	p
B1	Üst	96	4,55	0,80	19,503	190	0,00**
	Alt	96	1,63	1,22			
B2	Üst	96	4,66	0,73	21,341	190	0,00**
	Alt	96	1,56	1,22			
B3	Üst	96	4,66	0,73	23,449	190	0,00**
	Alt	96	1,43	1,13			
B4	Üst	96	4,64	0,76	22,737	190	0,00**
	Alt	96	1,43	1,14			
B5	Üst	96	4,50	0,80	16977	190	0,00**
	Alt	96	1,76	1,35			
B6	Üst	96	3,90	1,32	9,773	190	0,00**
	Alt	96	2,04	1,32			
B7	Üst	96	4,23	1,06	14,103	190	0,00**
	Alt	96	1,81	1,30			
B8	Üst	96	4,60	0,68	23506	190	0,00**
	Alt	96	1,52	1,08			
B9	Üst	96	4,19	1,03	9,766	190	0,00**
	Alt	96	2,37	1,50			
B10	Üst	96	4,20	1,00	11,872	190	0,00**
	Alt	96	2,15	1,36			

Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeğin duyuşsal tutum boyutunda yer alan 10 madde için %27'lik üst ve alt gruplar karşılaştırıldığında üst grup lehine $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin davranışsal tutum boyutuna ilişkin olarak alt ve üst grupta yer alan katılımcıların yanıtları t testi ile karşılaştırılmış olup sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Davranışsal tutum boyutu alt ve üst gruplarının güvenilirlik analiz sonuçları

Madde	Grup	N	X	SS	t	df	p
C1	Üst	96	3,60	1,26	15,334	190	0,00**
	Alt	96	1,25	0,82			
C2	Üst	96	3,81	1,30	15,927	190	0,00**
	Alt	96	1,29	0,84			
C3	Üst	96	3,35	1,37	12,196	190	0,00**
	Alt	96	1,30	0,90			
C4	Üst	96	3,88	1,13	14,837	190	0,00**
	Alt	96	1,50	1,09			
C5	Üst	96	3,38	1,33	7,768	190	0,00**
	Alt	96	1,83	1,43			
C6	Üst	96	4,00	1,14	11,522	190	0,00**
	Alt	96	1,86	1,41			
C7	Üst	96	4,33	0,98	12,984	190	0,00**
	Alt	96	1,95	1,50			

Tablo 6'da görüldüğü gibi ölçeğin davranışsal tutum boyutunda yer alan 7 madde için %27'lik üst ve alt gruplar karşılaştırıldığında üst grup lehine $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hem alt boyutlar hem de ölçeğin geneli için hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçeğin alt boyutlarının ve genelinin cronbach alpha katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Bilişsel tutum boyutu	8	0,922
Duyuşsal tutum boyutu	10	0,915
Davranışsal tutum boyutu	7	0,856
Ölçeğin Tamamı	25	0,944

Tablo 7'de görüldüğü gibi ölçeğin bilişsel tutum boyutu 8 maddeden oluşmakta olup Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,922 olarak hesaplanmıştır. Duyuşsal tutum boyutu 10 maddeden oluşmakta ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,915 olarak belirlenmiştir. Davranışsal tutum boyutu ise 7 maddeden oluşmakta olup Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,856'dır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0,944'tür. Sosyal bilimlerde Cronbach alfa değerinin 0,70'in üzerinde olması

kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Nunnally & Bernstein, 1994). Bu doğrultuda ölçeğin hem alt boyutlarının hem de genelinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları ile genel ölçek arasındaki tutarlılığı değerlendirmek amacıyla genel ölçek ile alt boyutlar arasındaki korelasyon analiz edilmiş olup, sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

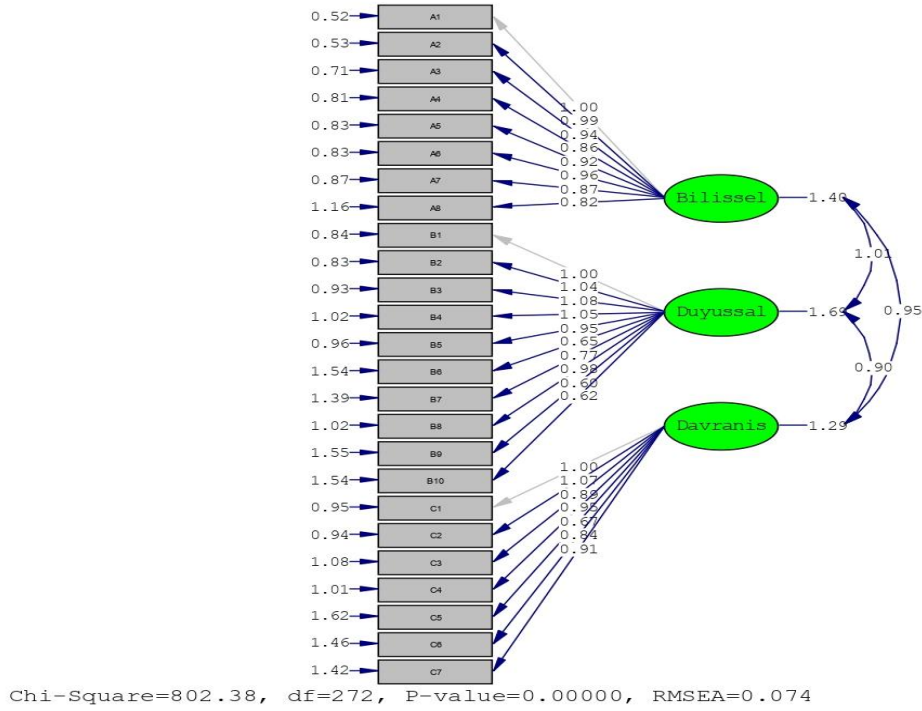
Tablo 8. Ölçeğin alt boyutları ve geneli arasındaki korelasyon sonuçları

Alt boyutlar	Bilişsel tutum	Duyuşsal tutum	Davranışsal tutum	Ölçeğin geneli
Bilişsel tutum	1	0,779**	0,754**	0,916**
Duyuşsal tutum		1	0,760**	0,942**
Davranışsal tutum			1	0,893**
Ölçeğin geneli				1

Tablo 8’e göre Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği ile bilişsel tutum alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,916$, $p<0,01$). Ölçeğin geneli ile duyuşsal tutum alt boyutu arasında da pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,942$, $p<0,01$). Benzer şekilde ölçeğin geneli ile davranışsal tutum alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki mevcuttur ($r=0,893$, $p<0,01$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları kendi aralarında da pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin geneli ile alt boyutları arasında tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir.

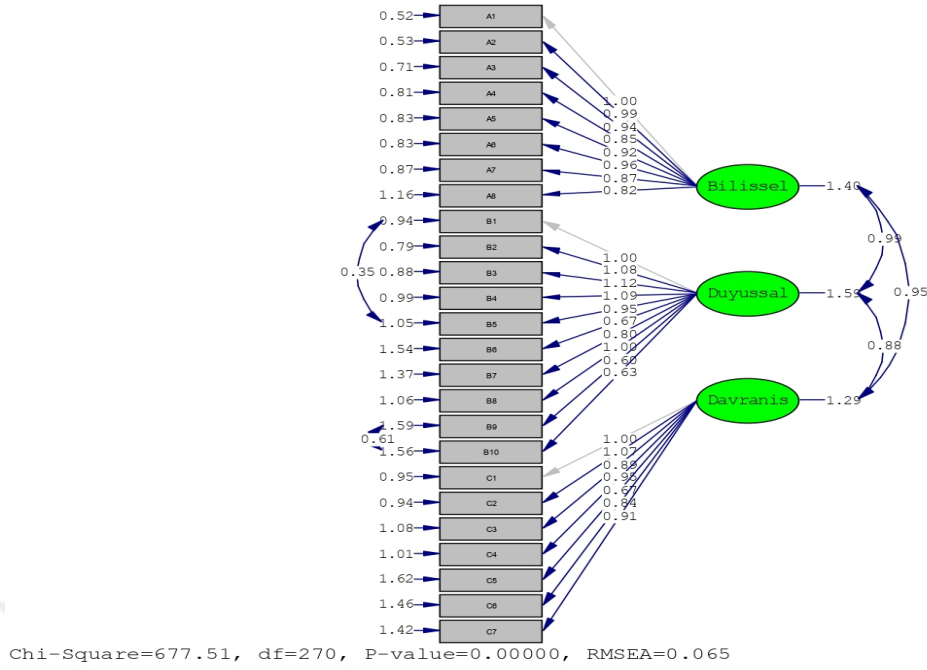
Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Bulgular

Bir ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gibi istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır. Bu çalışmada geliştirilen Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği’nin yapı geçerliliğini değerlendirmek için DFA uygulanmıştır. Yapılan analizde T-values değerleri incelenmiş ve herhangi bir madde için kritik bir uyarının olmadığı tespit edilmiştir. Modelin faktör yükleri incelendiğinde tüm alt boyutlardaki maddelerin faktör yüklerinin .30’un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın standartlaştırılmış çözümlerine (standardized solutions) ilişkin diyagram Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Doğrulanmamış DFA diyagramı

Çalışma kapsamında oluşturulan modelde Ki-Kare / sd (Chi-Square / df) değeri $802,38/272 = 2,95$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca RMSEA değerinin 0,074 olduğu belirlenmiştir. Ki-Kare / sd değerinin mükemmel uyum ile kabul edilebilir uyum aralığında bulunan 3'e oldukça yakın olması ve RMSEA değerinin kabul edilebilir sınır değerine yaklaşması nedeniyle analiz sürecinde modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Modelin uyum indekslerini en iyi şekilde iyileştirecek iki modifikasyon önerisi uygulanmıştır. Bu kapsamda Duyuşsal alt boyutta yer alan 5. (B5) madde ile 1. (B1) madde arasında ve yine aynı alt boyutta bulunan 10. (B10) madde ile 9. (B9) madde arasında modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Yapılan modifikasyonların ardından elde edilen modelin standartlaştırılmış çözümlerini içeren diyagram Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Doğrulanmış DFA diyagramı

Şekil 5 incelendiğinde modifikasyon sonrası modelin Ki-Kare / sd (Chi-Square / df) değerinin $677,51/270 = 2,50$ olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Ayrıca RMSEA değerinin 0.065 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin yapı geçerliliği hakkında bilgi sağlayan uyum modeline ilişkin göstergelerle birlikte Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Ölçek uyarlama araştırmalarında kullanılan uyum ölçütleri ve ölçeğin uyum durumu

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA ile Elde Edilen Uyum Değerleri	Uyum Durumu
¹ χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$3 < \chi^2 / sd \leq 5$	2,50	Mükemmel
² AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	,87	Kabul Edilebilir
³ GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	,91	Kabul Edilebilir
³ CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	,98	Mükemmel
³ NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI \leq ,95$	,97	Mükemmel
³ NNFI (TLI)	$,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$,90 \leq NNFI \leq ,95$	,98	Mükemmel
³ RFI	$,95 \leq RFI \leq 1,00$	$,90 \leq RFI \leq ,95$	,96	Mükemmel
³ IFI	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq ,95$	,98	Mükemmel
⁴ RMSEA	$,00 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	,06	Kabul Edilebilir
⁴ SRMR	$,00 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	,06	Kabul Edilebilir
⁵ PNFI	$,95 \leq PNFI \leq 1,00$	$,50 \leq PNFI \leq ,95$	,87	Kabul Edilebilir
⁶ PGFI	$,95 \leq PGFI \leq 1,00$	$,50 \leq PGFI \leq ,95$	,72	Kabul Edilebilir

*(Baumgartner & Homburg, 1996; ³Bentler, 1980; ³Bentler & Bonett, 1980; ⁴Browne & Cudeck, 1993; Byrne, 2010; ⁵Hu & Bentler, 1999; İlhan & Çetin, 2014; ¹Kline, 2011; ³Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; ⁶Meyers, Gamst, & Guarino, 2006; ²Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003)

Tablo 9’da Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği’nin doğrulanmasına yönelik uyum indeksleri, mükemmel uyum kriterleri, kabul edilebilir uyum kriterleri, DFA sonuçlarına dayalı olarak elde edilen uyum değerleri ve bu değerlere ilişkin uyum durumu yer almaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin altı indekste mükemmel düzeyde, altı indekste ise kabul edilebilir düzeyde doğrulandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin üç alt boyutu ve genel yapısı için oluşturulan modelin geçerli olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış 25 maddeden oluşan Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. 5’li likert (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) tipindeki ölçekte 10 adet ters madde (9-18. maddeler) bulunmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin son hali Ekler bölümünde sunulmuştur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama sürecindeki aşamalardan bahsedilmiştir. Bu bölümde her bir veri toplama aracıyla gerçekleştirilen süreç ayrı ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

3.5.1. Araştırmacı Günlükleri Veri Toplama Süreci

Araştırmada öğretim planının uygulanış sürecini izlemek, ders sırasında meydana gelen gelişmeleri kayıt altına almak ve araştırmacının kendi gözlemleri ile yansıtıcı değerlendirmelerini sistematik biçimde belgelemek amacıyla araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırmacı günlükleri, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yedi haftalık bir süreçte düzenli olarak tutulmuştur. Her hafta gerçekleştirilen etkinliklerin ardından araştırmacı, dersin planlanan hedeflere uygunluğunu, öğrencilerin etkinliklere tepkilerini ve öğrenme sürecindeki ilerlemeleri yansıtan gözlemlerini kaydetmiştir. Günlük verileri sırasıyla şu tarihlerde toplanmıştır: 1. hafta (10 Nisan 2025), 2. hafta (17 Nisan 2025), 3. hafta (24 Nisan 2025), 4. hafta (2 Mayıs 2025), 5. hafta (8 Mayıs 2025), 6. hafta (15 Mayıs 2025) ve 7. hafta (22 Mayıs 2025).

3.5.2. Gözlem Verileri Toplama Süreci

Araştırmada gözlem verilerinin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formundan yararlanılmış ve bununla birlikte gözlemci notları da tutulmuştur. Gözlemler, araştırmacı tarafından 2024–2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yürütülmüştür. Veri toplama süreci yedi hafta boyunca düzenli olarak gerçekleştirilmiş olup, gözlemler şu tarihlerde yapılmıştır: 1. hafta (10 Nisan 2025), 2. hafta (17 Nisan 2025), 3. hafta (24 Nisan 2025), 4. hafta (2 Mayıs 2025), 5. hafta (8 Mayıs 2025), 6. hafta (15 Mayıs 2025) ve 7. hafta (22 Mayıs 2025).

Her bir gözlem, 80 dakikalık (iki ders saati) süren etkinliklerin uygulanması sırasında ve ders bitiminde araştırmacı tarafından alınan notlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ses ve

görüntü kaydı için izin alındığından gözlem süreci boyunca yalnızca araştırmacının doğrudan kayıtları ve gözlem formuna aktardığı notlar dışında ses ve görüntü kaydı materyalleri de kullanılmıştır.

3.5.3. Öğrenci Etkinlik Dosyası Veri Toplama Süreci

Eylem planının uygulama aşamasında öğrenciler her hafta gerçekleştirilen etkinliklerin ardından ilgili etkinlik dosyasını bireysel olarak doldurmuşlardır. Veri toplama süreci, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde yedi haftalık bir süreçte yürütülmüştür. Öğrenci etkinlik dosyası sırasıyla şu tarihlerde toplanmıştır: 1. hafta (10 Nisan 2025), 2. hafta (17 Nisan 2025), 3. hafta (24 Nisan 2025), 4. hafta (2 Mayıs 2025), 5. hafta (8 Mayıs 2025), 6. hafta (15 Mayıs 2025) ve 7. hafta (22 Mayıs 2025).

3.5.4. Öğrenci Günlükleri Veri Toplama Süreci

Araştırmada öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, süreç içerisindeki duygusal tepkilerini, öğretmen–öğrenci etkileşimlerine ilişkin gözlemlerini ve değerlere yönelik kazanımlarını ortaya koymak amacıyla öğrenciler günlük tutmuşlardır. Bu günlükler, üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi uygulamaları süresince her etkinliğin ardından öğrenciler tarafından bireysel olarak doldurulmuştur. Öğrenci günlükleri, 2024–2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yedi haftalık bir süreçte düzenli olarak tutulmuştur. Her hafta gerçekleştirilen etkinliklerin ardından öğrenciler her bir hafta için günlüklerini doldurmuştur. Günlük verileri sırasıyla şu tarihlerde toplanmıştır: 1. hafta (11 Nisan 2025), 2. hafta (18 Nisan 2025), 3. hafta (25 Nisan 2025), 4. hafta (5 Mayıs 2025), 5. hafta (9 Mayıs 2025), 6. hafta (16 Mayıs 2025) ve 7. hafta (23 Mayıs 2025).

3.5.5. Görüşme Verileri Toplama Süreci

Araştırmada eylem sürecine geçilmeden önce ve eylem araştırması tamamlandıktan sonra katılımcı görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla iki ayrı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Üretken yapay zekâ destekli öğretim yöntemiyle yürütülen Masal ve Destanlarımız dersi uygulama süreci başlamadan önce öğrencilerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmeler 2025 yılı Mart ayında yapılandırılmış form aracılığıyla yazılı olarak yürütülmüştür. Eylem sürecinin sonunda üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumları ile değerleri kavrama ve içselleştirme düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla son görüşmeler yapılmıştır. Son görüşmeler uygulama çalışmalarının tamamlandığı mayıs ayının son haftasında gerçekleştirilmiş ve yine yapılandırılmış form aracılığıyla yazılı olarak yürütülmüştür. Ön ve son görüşme verilerinin toplanması ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme süreci boyunca her öğrenciyle bire bir ilgilenilmiş, öğrencilerin yönelttiği sorular ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.5.6. Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri Veri Toplama Süreci

Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin kök değerleri içselleştirme düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri kullanılmıştır. Envanterin ön test uygulaması, 2025 yılı Mart ayında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde çıktı alınan envanter formu öğrencilere dağıtılmış ve her öğrenciden forma ad, soyad ve sınıf bilgilerini yazmaları istenmiştir. Son test uygulaması ise ön test verilerinin işlendiği formlar üzerinden yürütülmüştür. Bu aşamada her öğrencinin adı, soyadı ve sınıf bilgileri önceden belirtilmiş, böylece ön test uygulamasına katılmayan veya son testte yer almayan öğrencilerin verileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Son test uygulaması eylem araştırması sürecinin tamamlandığı mayıs ayının son haftasında gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test uygulama süreçlerinin her biri ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.5.7. Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği Veri Toplama Süreci

Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 2025 yılı aralık ayında Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumu yansıtan ifadelerden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun hazırlanma süreci yaklaşık üç gün sürmüştür.

Deneme formunun oluşturulmasının ardından ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınmış, ardından etik kurul onayı ve araştırma izinleri temin edilmiştir. Bu süreçler toplamda yaklaşık iki ayda tamamlanmıştır. Ölçek, 359 katılımcı üzerinde uygulanarak açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizleri sonucunda nihai form elde edilmiştir.

Geçerliği ve güvenirliği kanıtlanan Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği'nin ön test uygulaması, 2025 yılı Mart ayında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, çıktı alınan ölçek formları öğrencilere dağıtılmış ve her öğrenciden forma ad, soyad ve sınıf bilgilerini yazmaları istenmiştir. Son test uygulaması, ön test verilerinin işlendiği formlar üzerinden yürütülmüştür. Bu aşamada her öğrencinin adı, soyadı ve sınıf bilgileri önceden belirtilmiş, böylece ön testte yer almayan veya son teste katılmayan öğrencilerin verileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Son test uygulaması, eylem araştırması sürecinin tamamlandığı mayıs ayının son haftasında gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test uygulama süreçlerinin her biri ortalama 10 dakika sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizine ilişkin süreç ile analizde kullanılan tekniklere yer verilmiştir. Bu bölüm araştırmacı günlükleri ve araştırmacı gözlem, öğrenci etkinlikleri,

öğrenci günlükleri, ön ve son görüşme, envanter ve tutum verilerinin analizi olmak üzere altı başlık halinde sunulmuştur.

3.6.1. Araştırmacı Günlüklerinin ve Araştırmacı Gözlem Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi kapsamında yürütülen etkinliklerin ardından araştırmacı-öğretmen tarafından tutulan günlükler ile gözlem formları benzer verileri yansıttıkları için birlikte analiz edilmiştir. Araştırmacı her hafta yapılan etkinlik sonrası hem bu etkinliklere yönelik günlük tutmuş hem de etkinlik süresince gözlemlediklerini not etmiştir. Elde edilen bu veriler, analiz sürecine hazırlanmak amacıyla önce Microsoft Word ortamına aktarılmış, Nvivo paket programına yüklenmiştir. Veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak sistematik biçimde incelenmiştir. Braun ve Clarke'ın (2006) ortaya koyduğu tümevarımsal tematik analiz yaklaşımı veri setinin çözümlenmesinde kullanılmıştır. Tematik analiz, genellikle içerik analiziyle benzer yönler taşıyan ve hem nitel hem de nicel ya da karma araştırmalarda uygulanabilen esnek bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2021; Kogen, 2024). Bu yöntem özellikle nitel araştırmalarda veri içerisinde yer alan örüntüleri (temaları) ortaya çıkarmak, incelemek ve raporlamak amacıyla kullanılmaktadır. Tematik analiz, veri setini ayrıntılı biçimde düzenleyip açıklayarak araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bir anlayış sunar (Nowell vd., 2017). Bununla birlikte bireylerin deneyimlerini, anlam dünyalarını ve gerçeklik algılarını inceleyen; toplumsal söylemlerin olayları ve olguları nasıl şekillendirdiğini yorumlamaya olanak tanıyan yapılandırmacı ve gerçekçi bir analiz yaklaşımıdır (Braun & Clarke, 2006).

Analizin ilk aşamasında tüm günlükler ve gözlem notları herhangi bir kodlama yapılmadan okunmuş ve böylece genel bir anlam çerçevesi oluşturulmuştur. Sonraki aşamada veriler tekrar gözden geçirilerek dikkat çeken ve anlam bakımından güçlü ifadeler belirlenmiş, bu ifadeler doğrultusunda ön kodlar oluşturulmuştur. Kodlama süreci boyunca her bir kodun ifade ettiği anlam, kodlar arasındaki ilişkiler ve bu kodların hangi üst temalar altında toplanabileceğiyle ilgili açıklayıcı notlar tutulmuştur. Bu aşama veriye yönelik kapsamlı ve analitik bir bakış açısının geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Son olarak benzer anlam taşıyan kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuş, bu alt temalar arasındaki ilişkiler doğrultusunda genel tematik yapı belirlenmiş ve analiz süreci ayrıntılı biçimde tamamlanmıştır. Bu yapı doğrultusunda tematik çerçeve oluşturulmuş ve analiz süreci derinleştirilerek tamamlanmıştır.

Son aşamada elde edilen temaların sınırları, adlandırmaları ve açıklamaları analiz yaklaşımının temel ilkeleri doğrultusunda açık ve tutarlı biçimde tanımlanmış, bu sayede tüm veri setini yansıtan bir analiz sunulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra veri seti yeniden gözden geçirilmiş ve bu süreçte katılımcıların dikkat çekici, ayrıntılı ve anlamlı ifadelerine analizde yer verilmiştir.

3.6.2. Öğrenci Günlüklerinin Analizi

Araştırma kapsamında öğrenciler, Masal ve Destanlarımız dersinde yürütülen üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi etkinliklerinin ardından günlük yazma çalışmaları gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, her hafta yapılan etkinliklerin sonrasında bu etkinliklere ilişkin günlüklerini düzenli olarak tutmuştur. Elde edilen bu veriler analiz sürecine hazırlanmak amacıyla önce Microsoft Word ortamına aktarılmış, ardından Nvivo paket programına yüklenmiştir. Veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak sistematik biçimde incelenmiştir. Analizin ilk aşamasında, tüm günlükler herhangi bir kodlama yapılmadan okunmuş ve böylece genel bir anlam çerçevesi oluşturulmuştur. Sonraki aşamada veriler tekrar gözden geçirilerek dikkat çeken ve anlam bakımından güçlü ifadeler belirlenmiş, bu ifadeler doğrultusunda ön kodlar oluşturulmuştur. Kodlama süreci boyunca her bir kodun ifade ettiği anlam, kodlar arasındaki ilişkiler ve bu kodların hangi üst temalar altında toplanabileceğiyle ilgili açıklayıcı notlar tutulmuştur. Bu aşama, veriye yönelik kapsamlı ve analitik bir bakış açısının geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Son olarak benzer anlam taşıyan kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuş, bu alt temalar arasındaki ilişkiler doğrultusunda genel tematik yapı belirlenmiş ve analiz süreci ayrıntılı biçimde tamamlanmıştır. Bu yapı doğrultusunda tematik çerçeve oluşturulmuş ve analiz süreci derinleştirilerek tamamlanmıştır.

Son aşamada elde edilen temaların sınırları, adlandırmaları ve açıklamaları analiz yaklaşımının temel ilkeleri doğrultusunda açık ve tutarlı biçimde tanımlanmış, bu sayede tüm veri setini yansıtan bir analiz sunulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra veri seti yeniden gözden geçirilmiş ve bu süreçte katılımcıların dikkat çekici, ayrıntılı ve anlamlı ifadelerine analizde yer verilmiştir.

3.6.3. Ön ve Son Görüşme Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli değerler öğretimi kapsamında yürütülen etkinliklerin ardından öğrencilerle yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi araştırma amaçlarının belirlenmesi, temel kavramların tanımlanması, analiz birimlerinin saptanması, konuya ilişkin verilerin konumlandırılması, mantıksal bir yapı oluşturulması, kodlama kategorilerinin belirlenmesi, verilerin sayısallaştırılması, yorumlanması ve sonuçların raporlanması gibi aşamalardan oluşan sistematik bir süreçtir. Bu yöntem metinlerdeki anlamlı sözcük ve ifadelerden hareketle verilerin kodlara, kategorilere ve temalara ayrılarak düzenlenmesini amaçlar (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu doğrultuda görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Analiz sürecinde veriler anlamlı birimlere ayrılmış ve her birine açıklayıcı kodlar atanmıştır. Benzer anlam ve içerik taşıyan kodlar, ortak özellikleri temelinde kategoriler altında

toplanmış, bu kategorilerden hareketle daha üst düzeyde temalar oluşturulmuştur. Kodlama tamamlandıktan sonra tüm veri seti bütüncül biçimde yeniden gözden geçirilmiş; kodların uygunluğu, temaların doğruluğu ve kod-tema ilişkilerinin tutarlılığı değerlendirilmiş; gerekli görülen durumlarda düzenlemeler yapılarak analiz süreci sonlandırılmıştır.

Elde edilen bulgular, öğrenci kodu, eylem araştırması öncesi ve eylem araştırması sonrası biçiminde tablolar hâlinde sunulmuştur. Öğrenci kodu bölümünde her öğrenciye verilen kod yer alırken eylem araştırması öncesi ve sonrası sütunlarında ilgili temalar altındaki kodlara yer verilmiştir. Böylece her bir öğrenciye ait görüşler, eylem araştırması öncesi ve sonrası dönemler açısından karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Ayrıca katılımcı gizliliğini korumak amacıyla görüşme metinlerinde öğrencilerin gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, ..., Ö28 gibi kod adları kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6.4. Kök Değerleri İçselleştirme Düzeyine İlişkin Verilerin Analizi

Öğrencilerin kök değerleri içselleştirme düzeylerine ilişkin alt problemlerin analizinde, her bir öğrencinin doldurduğu ön test ve son test formlarına ait veriler SPSS programına aktarılmıştır. Bu veriler kullanılarak envanterin her bir alt boyutuna yönelik ortalama puanlar hesaplanmıştır. Uygun veri analiz yöntemlerinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle normallik testleri uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov ($p = ,000$) ve Shapiro-Wilk ($p = ,000$) testlerinden elde edilen sonuçlar, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur ($p < ,05$). Ayrıca dağılımın şekline ilişkin olarak çarpıklık (Skewness) değeri $-,124$ basıklık (Kurtosis) değeri ise $-,009$ olarak hesaplanmıştır. Normallik varsayımının sağlanabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile $+1$ aralığında ve sıfıra yakın olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık değerinin bahsedilen aralıkta ve sıfıra oldukça yakın bir değerde bulunduğu görülmüştür.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda veri setinin parametrik test varsayımlarını karşıladığı değerlendirilmiş ve analizlerde parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma tek grup ön test-son test desenine dayandığı için gruplar arasındaki farkın incelenmesinde bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Analizler tamamlandıktan sonra elde edilen sonuçların etki büyüklüğü hesaplanmış ve bu amaçla Cohen's d değeri kullanılmıştır. Cohen'in (1988) sınıflamasına göre etki büyüklüğü değerinin $0,20$ 'den küçük olması küçük, yaklaşık $0,50$ civarında olması orta, $0,80$ ve üzeri olması ise büyük düzeyde bir etkiyi ifade etmektedir.

3.6.5. Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Tutum Verilerinin Analizi

Öğrencilerin Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumlarına ilişkin alt problemlerin analizinde her bir öğrencinin doldurduğu ön test ve son test formlarına ait veriler SPSS programına aktarılmıştır. Bu verilerden yararlanılarak derse yönelik tutumlara ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Uygun veri analiz yöntemlerinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle normallik testleri

uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov ($p = ,000$) ve Shapiro-Wilk ($p = ,000$) testlerinden elde edilen sonuçlar, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur ($p < ,05$). Ayrıca dağılımın şekline ilişkin olarak çarpıklık (Skewness) değeri $- ,148$ basıklık (Kurtosis) değeri ise $- ,256$ olarak hesaplanmıştır. Normallik varsayımının sağlanabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile $+1$ aralığında ve sıfıra yakın olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık değerinin bahsedilen aralıkta ve sıfıra yakın bir değerde bulunduğu görülmüştür.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda veri setinin parametrik test varsayımlarını karşıladığı değerlendirilmiş ve analizlerde parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma tek grup ön test-son test desenine dayandığı için gruplar arasındaki farkın incelenmesinde bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Analizler tamamlandıktan sonra elde edilen sonuçların etki büyüklüğü hesaplanmış ve bu amaçla Cohen's d değeri kullanılmıştır. Cohen'in (1988) sınıflamasına göre etki büyüklüğü değerinin $0,20$ 'den küçük olması küçük, yaklaşık $0,50$ civarında olması orta, $0,80$ ve üzeri olması ise büyük düzeyde bir etkiyi ifade etmektedir.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama ve analiz süreçlerinde geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasına yönelik alınan önlemler açıklanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarına ilişkin uygulamalar ile veri toplama sürecine dair ayrıntılar, alt başlıklar hâlinde yapılandırılarak sunulmuştur.

3.7.1. Nicel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik

Bu başlık altında araştırmada nicel veri toplama araçları olan Kök Değerleri İçselleştirme Envanteri ve Masal ve Destanlarımız dersi tutum ölçeğinin geçerliği ve güvenirliliğinden bahsedilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilen uygulamalara da yer verilmiştir. Nicel veri toplama araçlarına ve sürecine ilişkin yürütülen geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının ayrıntıları aşağıda sunulmuştur:

- Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği geliştirilirken alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.
- Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeğinin pilot uygulamasından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin yapı geçerliği doğrulanmıştır.
- Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeğinin güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla alt ve üst grup karşılaştırmalarına dayalı analizler yapılmış ve iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır.
- Kök Değerleri İçselleştirme Envanteri kullanımı öncesinde uzman görüşleri alınarak envanterin araştırmanın amacıyla uyumlu ve uygun olduğu belirlenmiştir.

- Her iki veri toplama aracı olan Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği ile Kök Değerleri İçselleştirme Envanteri'nin uygulanmasında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır.
- Ölçeklerin ön test uygulamasında öğrencilerden ad, soyad ve sınıf bilgilerini yazmaları istenmiştir. Son test uygulamasında ise ön testte yer alan öğrencilerin kimlik bilgileri veri toplama araçlarına işlenerek eşleştirme yapılmıştır. Böylece ön testte yer almayan veya son teste katılmayan öğrencilerin verileri analiz kapsamı dışında bırakılmıştır.

3.7.2. Nitel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik

Bu başlık altında nitel veri toplama araçlarından yapılandırılmış ön ve son görüşme formu, gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci etkinlik dosyasının geçerliği ve güvenirliliğinden bahsedilmektedir. Nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve bu araçlar aracılığıyla elde edilen verilerin toplanma sürecinde yürütülen geçerlik ve güvenirlilik uygulamaları bu bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar ise aşağıda sunulmuştur:

- Araştırma kapsamında kullanılan tüm formlar uzman görüşlerine sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak formların yapı, kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.
- Verilerin toplanması sürecinin tamamı gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmaya katılmak istemeyen öğrenciler çalışma dışında bırakılmıştır.
- Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak amacıyla temaları destekleyen örnek katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Böylece katılımcı görüşlerinin kendi ifadeleriyle sunulması sağlanarak okuyucuların bulguları daha şeffaf ve açık biçimde değerlendirebilmesine olanak tanınmıştır.
- Araştırmada bilgisayar destekli veri analiz programları kullanılmıştır. Böylece manuel kodlamaya kıyasla hata oranını azaltılmış ve bu durum analiz sürecinin doğruluğunu artırarak analizlerin geçerliğini ve güvenirliliğin artırmıştır.
- Araştırmada öğrenci etkinliklerine geniş zaman ayrılabilmesi, araştırmanın amacına uygun bir ders olması ve araştırmanın verimli sürdürülebilmesi amacıyla seçmeli Masal ve Destanlarımız dersi tercih edilmiştir.
- Öğrenci görüşmelerinde katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır.
- Gözlem notlarından ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler veri kaybını engellemek en kısa sürede bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin Word ortamına aktarılmasında cümle yapılarında herhangi bir düzenleme yapılmamış, tüm veriler olduğu gibi aktarılmıştır.

- Araştırmacının sınıfta dersi yürüten ğretmen olması sebebiyle öğrenciler araştırma sürecinde yabancılık hissi yaşamamış ve doğal davranışlar sergilemişlerdir.
- Toplanan veriler eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiş, bu verilerin araştırma sorularını ne ölçüde yanıtladığı ve ulaşılan sonuçların gerçekliği yansıtmı düzeyi değerlendirilmiştir.
- Katılımcıların seçiminde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem aracılığıyla araştırmacı, benzer eğitim ortamlarında ortaya çıkabilecek durumları açıklama ve genellenebilir çıkarımlar elde etme olanağı bulmuştur.
- Kodlama ve tema oluşturma aşamalarında ilgili alan yazın incelenmiş, önceki araştırmalardan yararlanılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda temalar üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.



4. BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular bu başlıkta sunulmuştur. Bu başlık altında ders gözlem formları, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşmelerinin analizi sonucu ulaşılan bulgular ile öğrencilerin ahlaki duyarlılıklarına, ahlaki motivasyonlarına, ahlaki yargılarına, ahlaki davranışlarına ve derse karşı tutumlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Üretken yapay zekâ destekli olarak yürütülen eylem planlarının uygulama süreci, haftalara göre nasıl ilerlemiştir?” alt problemine yönelik olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Başlık altında haftalık olarak uygulanan üretken yapay zekâ destekli Masal ve Destanlarımız dersi etkinliklerine bağlı olarak ders gözlem formları, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ile öğrenci görüşmelerinin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Birinci hafta kapsamında elde edilen gözlem notları, araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin belirli temalar etrafında anlamlı biçimde kümелendiği görülmektedir. Bu doğrultuda bulgular derse ilgi ve motivasyon, etkinliklere katılım ve iş birliği, değer farkındalığı ve kazanımı, bilişsel süreçler ve kavramsal anlama, duygusal deneyim ve öğrenme ortamı, öğretmen rolü ve sınıf içi etkileşim, zaman yönetimi ve bireysel farklılıklar başlıkları altında bütüncül olarak ele alınmıştır.

Derse İlgi ve Motivasyon

Farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ destekli içeriklerin öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu belirgin biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde, özellikle “Çakıl Taşı” masalına ait video içeriğinin öğrencilerin dikkatini yoğun biçimde topladığı ve tüm sınıfın derse odaklandığı ifade edilmiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan “tüm öğrencilerin dikkatlerini verdiği” yönündeki ifade bu durumu açıkça desteklemektedir. Benzer şekilde öğrenci günlüklerinde de dersin “eğlenceli”, “merak uyandırıcı” ve “hızlı geçen” bir süreç olarak tanımlanması, motivasyondaki artışı doğrulamaktadır. Öğrencilerin derse yönelik olumlu duygular geliştirmesi, öğrenme isteğinin artması ve dersin keyifli bir deneyim olarak algılanması, farklı veri türlerinin birbirini destekleyen bulguları olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin “her hafta bu şekilde ders işlemek istemeleri” motivasyon düzeyinin sürdürülebilir biçimde yükseldiğini göstermektedir.

Ardından "Çakıl Taşı" masalı film hazırlanmış
olduğum - yapay zekâ desteği ile oluşturulmuş -
videoyu izlediler. Tüm öğrencilerin bütün dikkat-
lerini vermiş olduğunu gördüm. Bu tarz video-
ların diğer haftalarda da uygulanmak doğru
bir karar olduğuna düşünüyorum. Öğrencilerden de
olumlu düşünceler aldığımı belirtmek isterim. Videonun
uzunluğu ders için bir parçası gibi görünse de
etkinliklerin uygulanması sürecini kısaltıyor.

Şekil 5. Araştırmacı günlüğü 1. Hafta-1

Üretken yapay zekâ desteğiyle hazırlanmış "Çakıl Taşı" masalı videosu hem araştırmacı günlüklerinde hem de gözlemci notlarında öğrencilerin dikkatini çeken, motivasyonu artıran bir araç olarak değerlendirilmiştir.

Etkinliklere Katılım ve İş Birliği

Bulgular, öğrencilerin etkinliklere aktif katılım sağladığını ve iş birliğine dayalı bir öğrenme sürecinin oluştuğunu göstermektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin ders dışında dahi canlandırma etkinliği için hazırlık yaptıkları, senaryo oluşturdukları ve rol paylaşımı gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecine gönüllü katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenci etkinliklerine ilişkin veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Özellikle drama etkinliğinde tüm öğrencilerin etkinliği tamamlamış olması, bu tür uygulamaların yüksek katılım sağladığını göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde ise grup çalışmaları, birlikte öğrenme ve arkadaşlara yardım etme süreçlerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bu bütüncül yapı öğrencilerde sorumluluk, yardımlaşma ve iş birliği gibi sosyal değerlerin geliştiğini göstermektedir.

Gördüm. Ayrıca diğer arkadaşlarına da yardım
ediyorlardı. Buradan hareketle sorumluluk ve
yardımlaşma değerlerini öğrenen ben de mutlu
oldum. Canlandırma sırasında diğer öğrencilerin
ilgi ile takip etmesi ve kim zaman müdahale-
de bulunmaları etkinliğin hedefe ulaşması
açısından önemlidir. Ardından önemli bir etkin-

Şekil 6. Araştırmacı günlüğü 1. hafta-2

Canlandırma etkinliği bu açıdan öne çıkan bir örnek olmuştur. Ders arasında bile öğrenciler senaryo hazırlamış, konuşmalarını yazıya dökmüş ve rol paylaşımı yapmıştır. Araştırmacı günlüğünde "Canlandırma yapacak öğrencilerin senaryo oluşturmuş olduğunu gördüm ve öğrenciler diğer arkadaşlarına da yardım ediyorlardı" ifadesi yer almaktadır.

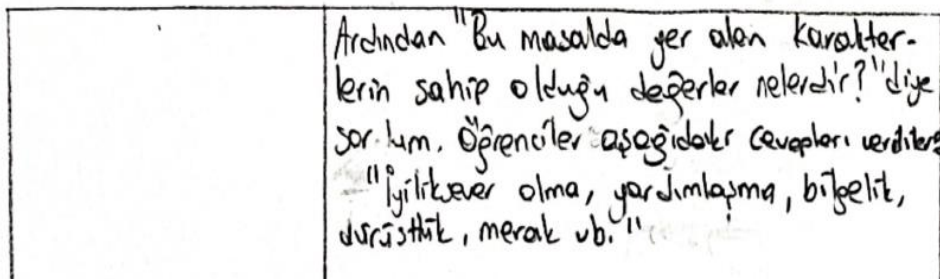


Şekil 7. Canlandırma etkinliği (1. Hafta)

Bu hazırlık sürecinde öğrencilerin hem sorumluluk hem de yardımseverlik değerlerini gösterdikleri, sınıf içinde iş birliği yaparak sürece katkı sağladıkları görülmüştür.

Değer Farkındalığı ve Kazanımı

Tüm veri kaynakları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin ders sürecinde değerleri fark ettikleri, tanımladıkları ve içselleştirmeye başladıkları görülmektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin “iyilikseverlik, dürüstlük, merak” gibi değerleri doğru biçimde ifade ettikleri ve farklı metinlerle ilişkilendirebildikleri belirtilmiştir. Öğrenci etkinliklerinde karakter analizi ve değer karşılaştırma etkinliklerinde öğrencilerin büyük bir kısmının değerleri doğru biçimde belirleyebildiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin değerleri günümüzle ilişkilendirmede zorlanması, değer öğretiminin soyut boyutuna işaret etmektedir. Öğrenci günlükleri ise bu temayı daha derinlemesine desteklemektedir. Öğrenciler sabır, kararlılık, hoşgörü ve cesaret gibi değerleri kazandıklarını ifade etmiş; bu değerlerin ders aracılığıyla öğrenildiğini vurgulamıştır. Bu durum değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde değil, duyuşsal düzeyde de anlam kazandığını göstermektedir.



Şekil 8. Araştırmacı ders gözlem formu 1. hafta

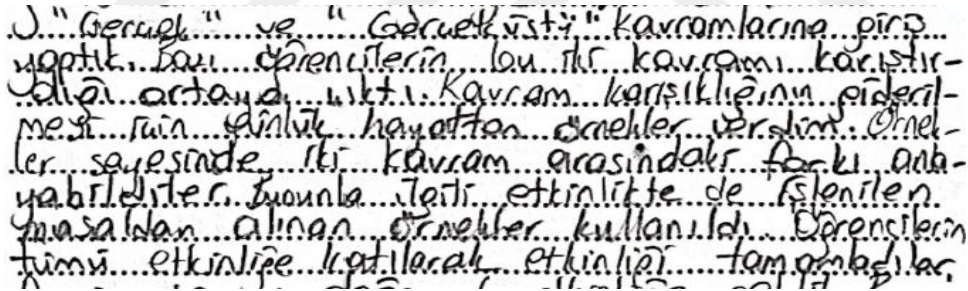
Uygulayıcı bu süreçte öğrencilerin önceden bildikleri masallardan da örnekler getirerek karakter-değer eşleştirmesi yaptıklarını aktarmaktadır. Bu durum öğrencilerin hem geçmiş

öğrenmelerini hatırlayabildiklerini hem de karşılarına çıkan yeni metinlerdeki değerleri tanımlayabildiklerini göstermektedir.

Bilişsel Süreçler ve Kavramsal Anlama

Bulgular öğrencilerin bilişsel süreçlerde aktif olduklarını ancak bazı kavramlarda zorlanabildiklerini göstermektedir. Etkinlik verilerine göre öğrenciler, karakter özelliklerini belirleme ve gerçek-kurgusal ayrımı gibi somut görevlerde yüksek başarı göstermiştir. Bu durum somut içeriklerin öğrenciler tarafından daha kolay işlendiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık “gerçeküstü” kavramına ilişkin etkinliklerde önemli sayıda öğrencinin zorlandığı görülmüştür. Gözlem ve araştırmacı günlükleri de bu bulguyu desteklemekte ve öğrencilerin kavramı yanlış yorumladıkları ve öğretmen müdahalesiyle düzeltildiği belirtilmektedir. Bu durum soyut kavramların öğretiminde ek destek ve örneklendirme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Dersin bir bölümünde “gerçek” ve “gerçeküstü” kavramları ele alınmıştır. Öğrenciler “gerçek” kavramına yönelik günlük hayattan doğru örnekler vermiştir. Ancak “gerçeküstü” kavramında bazı öğrencilerin kavram yanlışlığına düştüğü gözlenmiştir. Uygulayıcı, bir öğrencinin gerçeküstü kavramını “çok daha gerçekçi olan şeyler” olarak tanımladığını ve öğretmenin bu karışıklığı örnekler vererek düzelttiğini aktarmaktadır. Araştırmacı günlüğünde de örneklerin kavramı pekiştirmede etkili olduğu belirtilmektedir.



1. "Gerçek" ve "Gerçeküstü" kavramlarına bir-
çok öğrencinin bu iki kavramı karıştır-
tığı ortada. Bu kavram karışıklığının gideril-
mesi için günlük hayattan örnekler verdim. Örne-
ler sayesinde iki kavram arasında farklı anla-
yabildiler. Bununla birlikte etkinlikte de işlenen
masallardan alınan örnekler kullanıldı. Öğrencilerin
tümünü etkinliğe katılarak etkinliği tamamladılar.

Şekil 9. Araştırmacı Günlüğü 1. hafta-3

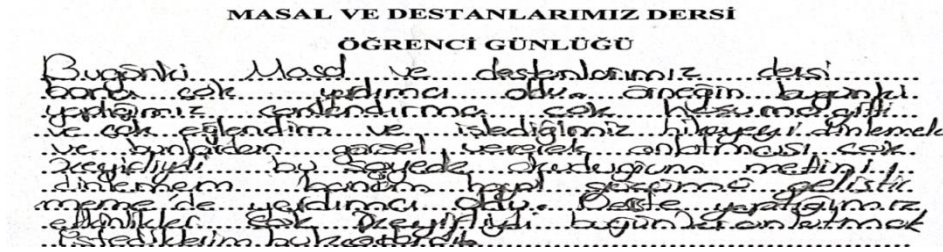
Bu durum kavram öğretiminde somut örneklerle açıklama yapmanın ve anında geri dönüt vermenin önemini ortaya koymaktadır.

Duyusal Deneyim ve Öğrenme Ortamı

Öğrenci günlükleri, dersin duyuşsal boyutuna ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dersten keyif aldıklarını, mutlu olduklarını, heyecanlandıklarını ve merak duygularının arttığını ifade etmiştir. Ayrıca dersin “sakinleştirici” ve “keşfetmeye yönlendirici” bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Gözlem verileri ve araştırmacı günlükleri de öğrencilerin derse istekli katılımını, coşkulu tepkilerini ve etkinliklere yönelik heyecanlarını ortaya koyarak bu duyuşsal dönüşümü desteklemektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin canlandırma etkinliklerine katılmada çekingen davranması, sınıf içindeki bireysel farklılıkların duyuşsal tepkilere de yansıdığını göstermektedir.

Ö14 günlüğüne yazdığı “Bugün Masal ve Destanlarımız dersinde hoca bize hem kâğıttan etkinlik yaptırdı hem de yapay zekâ destekli video izletti sonra canlandırma yaptık dersler çok güzeldi mutlu oldum.” sözleriyle dersten keyif aldığını ve mutlu olduğunu belirtmiştir. Ö10 Masal ve Destanlarımız dersine yönelik ilgisinin arttığını “Ben masal dersini çok seviyorum. Benim önceden bu derse karşı ilgim azdı. Ancak şu an masal dersine ilgim çok fazla okulumu bu masal ve destanlarımız dersinden dolayı çok seviyorum.” sözleriyle ifade ederek derse ve okula yönelik tutumunun olumlu yönde geliştiğini vurgulamıştır. Ö13 ise “Masal ve Destanlarımız dersini hayatımda hiç unutmayacağım. İlk defa bu dersi bu kadar çok sevdim hayatımın en güzel dersiydi.” ifadeleriyle dersten etkilendiğini ve dersi sevdiğini ortaya koymuştur. Yine Ö13 günlüğünün devamında “Çakıl Taşı bir şeyi merak ettiyse o şeyi yapar. Biz merak ettiysek o merak ettiğimiz şeyi buluruz ve merakımız gider.” sözleriyle ders sayesinde keşfetme arzusunun oluştuğunu dile getirmiştir. Ö24, “hocamız videomuzu çekti ilk önce biraz şaşırmıştım. Ama ders geçtikçe şaşkınlığım da geçmeye başladı.” ifadesiyle derse yönelik şaşkınlığını anlatmıştır. Ö17 ise “tahtaya çıkıp canlandırma yapmak isterdim ama cesaret edemedim.” sözleriyle canlandırmaya katılma konusunda cesaretsizlik yaşadığını belirtmiştir.

Ö8 günlüğüne yazdığı “Masal ve destanlarımız dersinde canlandırma yapmamız hem benim için eğlenceli hem de öğretici bir şeyler öğrenmemizi sağlıyor.” sözleriyle dersin öğrenmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Ö15 üretken yapay zekâ destekli videonun öğrenme sürecini zenginleştirdiğini “Yapay zekâdan videolarla etkinlikler yapıyoruz. Yapay Zekâ sayesinde her gün yeni bir şey öğreniyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir.



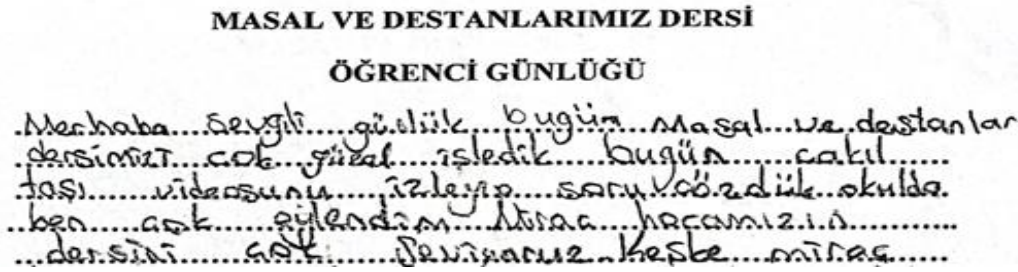
Şekil 10. Ö26'ya ait öğrenci günlüğü

Ö26 bu dersin, kendisinin hayal gücünü geliştirdiğini “Bu sayede okuduğum metni dinlemem benim hayal gücümü geliştirdi. Derste yaptığımız etkinlikler çok keyifliydi.” sözleriyle belirtmiştir. Ö24 dersin hızlı bir şekilde geçtiğini “Bu arada dersin nasıl geçtiğini hiç anlamadım. Gözümü kapatıp açtım ve bir baktım ki ders gitmiş.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö25 dersin günlük yaşamdan ve geçmişten bilgiler sağladığını “Ben Masal ve Destanlarımız dersinin bize günlük hayattan çok şey öğrettiğini düşünüyorum, bunun yanında geçmişte olan şeylerden de bilgi ediniyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

Öğretmen Rolü ve Sınıf İçi Etkileşim

Öğrenci günlükleri, öğretmenin süreçteki rolünün öğrenme deneyimi üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğrenciler öğretmenin çabasını fark ettiklerini, öğretmene karşı sevgi ve

saygı duyduklarını ve bu durumun derse olan ilgilerini artırdığını ifade etmiştir. Gözlem ve araştırmacı günlükleri de öğretmenin yönlendirici, destekleyici ve açıklayıcı rolünün özellikle kavram öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin anında geri bildirim vermesi, kavramsal karışıklıkların giderilmesini sağlamış ve öğrenme sürecini desteklemiştir.

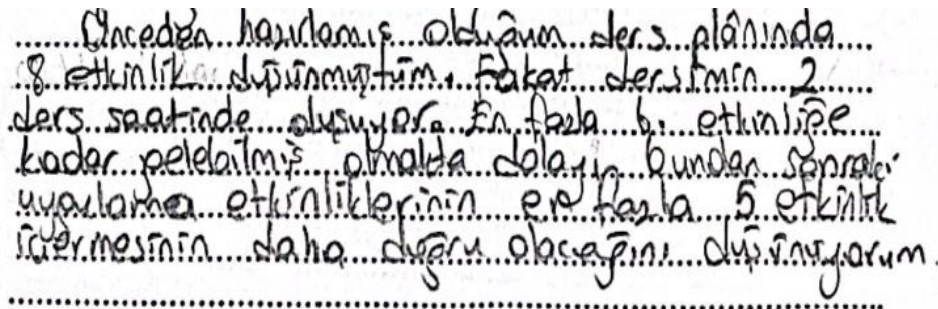


Şekil 11. Ö13'e ait öğrenci günlüğü

Ö1 günlüğünde “Bize anlayış gösteren, bizim için emek ve çaba harcayan hocamızı da seviyorum.” sözleriyle öğretmenin emeğini takdir ettiğini ve ona karşı sevgisini dile getirmiştir. Ö13 ise “Miraç hocamızın dersini çok seviyoruz. Keşke Miraç hocamıza her gün dersimiz olsa.” ifadesiyle öğretmene karşı duyduğu sevgiyi açıkça ortaya koymuştur. Ö9, “Masal ve Destanlarımız dersinin hocası sayesinde masallar ve destanlar ilgi uyandırıcı oluyor. Dersin başlangıcından itibaren çok ilgili ve yardımcı oluyor.” sözleriyle öğretmenin öğrencilerin ilgisini derse çektiğini ve öğrenme sürecine destek sağladığını vurgulamıştır.

Zaman Yönetimi ve Bireysel Farklılıklar

Araştırmacı günlükleri ve etkinlik bulguları birlikte değerlendirildiğinde uygulama sürecinde zaman yönetiminin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Planlanan etkinliklerin tamamına zamanın yetmemesi, özellikle uygulamalı etkinliklerin süreyi uzattığını göstermektedir. Bu durum öğrenmenin derinleşmesi ile zaman planlaması arasında bir denge kurulması gerektiğine işaret etmektedir. Öte yandan etkinlik tamamlama durumları, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bazı öğrencilerin etkinlikleri eksik bırakması; dikkat, anlama, soyut düşünme ve motivasyon gibi bireysel değişkenlerin öğrenme sürecini etkilediğini göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde yer alan çekingenlik ve katılım farklılıkları da bu bulguyu desteklemektedir.



Şekil 12. Araştırmacı günlüğü 1. hafta-4

Uygulayıcı, derste planlanan sekiz etkinliğin yalnızca altısına zamanın yettiğini ve özellikle video gösterimi ile canlandırma gibi uygulamalı etkinliklerin süreyi uzattığını ifade etmiştir. Araştırmacı günlüğünde *“Bundan sonraki uygulamalarda en fazla beş etkinliğin doğru olacağını düşünüyorum.”* şeklinde bir değerlendirme yer almaktadır. Bu bulgu eylem planının ilerleyen haftalarda daha gerçekçi zaman yönetimiyle uygulanması gerektiğine işaret etmektedir. Böylece hem etkinliklerin derinlemesine işlenmesi hem de öğrencilerin anlamlandırma sürecine daha fazla zaman ayrılması mümkün olacaktır.

4.1.2. İkinci Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

İkinci hafta kapsamında elde edilen gözlem notları, araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin belirli temalar etrafında anlamlı biçimde kümелendiği görülmektedir. Bu doğrultuda bulgular *derse ilgi ve motivasyon, derse aktif katılım ve üretken öğrenme süreci, kök değerlerin fark edilmesi, ifade edilmesi ve içselleştirilmesi, kavramsal anlama ve yaratıcılığın gelişimi, duyuşsal deneyimler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi* ile *zaman yönetimi, öğrenme sürecinin sınırları ve bireysel farklılıklar* başlıkları altında bütüncül olarak ele alınmıştır.

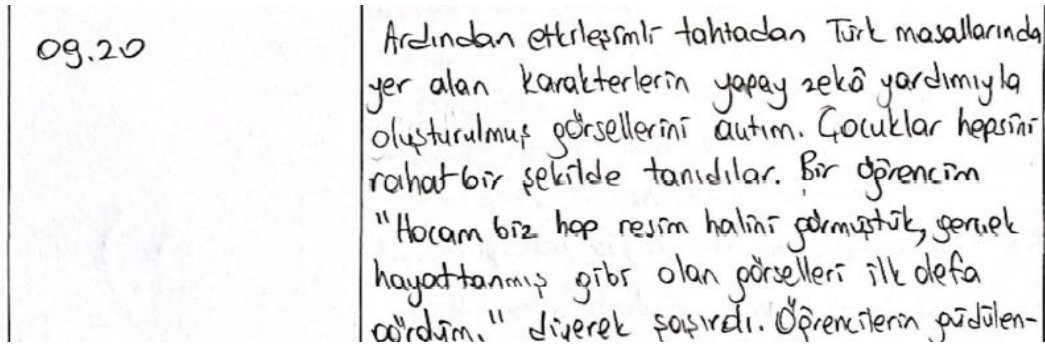
Derse İlgi ve Motivasyon

Farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ destekli içeriklerin öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu belirgin biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde özellikle yapay zekâ destekli video ve görsellerin öğrencilerde şaşkınlık, merak ve dikkat yoğunlaşması oluşturduğu ifade edilmiştir. Bir öğrencinin *“gerçek hayattanmış gibi görselleri ilk defa gördüm”* şeklindeki ifadesi, bu materyallerin dikkat çekiciliğini somut biçimde ortaya koymaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin video sırasında *“Bu hafta dürüstlük üzerinde duracağız”* şeklinde çıkarım yapmaları yalnızca izleyici olmadıklarını, süreci anlamlandırarak takip ettiklerini göstermektedir. Öğrenci günlükleri de bu bulguları desteklemekte; öğrenciler dersin *“çok eğlenceli”, “keyifli”, “merak uyandırıcı”* ve *“öğretici”* olduğunu ifade etmektedir. Özellikle *“çok çok eğlendik”* ve *“ders daha güzel geçti”* gibi ifadeler motivasyonun yalnızca anlık değil, önceki haftalara kıyasla artarak devam ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin canlandırmalara katılamadıkları için üzüntü yaşamaları, derse yönelik istekliliğin ve katılım arzusunun yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ destekli öğretim sürecinin öğrencilerin derse yönelik duygusal bağlılığını güçlendirdiği ve öğrenme sürecini motive edici bir yapıya dönüştürdüğü söylenebilir.



Şekil 13. Üretken yapay zekâ yardımıyla oluşturulan "Altın Balta" video filminin sınıfta gösterimi

Öğrencilerin derse ilgilerinin özellikle üretken yapay zekâ destekli video ve materyallerin kullanımıyla arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı gözlem formunda bir öğrencinin *"Hocam biz hep resim halini görmüştük, gerçek hayattanmış gibi olan görselleri ilk defa gördüm."* demesi görsellerin öğrencilerde şaşkınlık ve merak uyandırdığını göstermektedir.

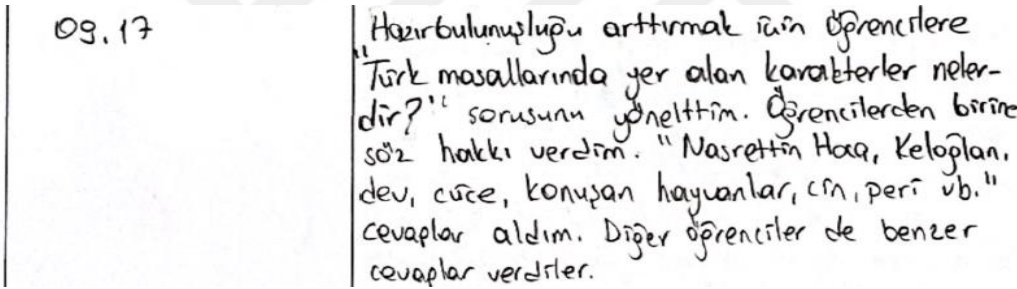


Şekil 14. Araştırmacı ders gözlem formu 2. hafta-1

Araştırmacı gözlem formunda bir öğrencinin *"Hocam biz hep resim halini görmüştük, gerçek hayattanmış gibi olan görselleri ilk defa gördüm."* demesi görsellerin öğrencilerde şaşkınlık ve merak uyandırdığını göstermektedir. Bu durum masal karakterlerinin farklı sunumlarla tanıtılmasının öğrencilerin dikkatini çektiğini ortaya koymaktadır.

Derse Aktif Katılım ve Üretken Öğrenme Süreci

Gözlem notları, araştırmacı günlükleri ve öğrenci etkinliklerinden elde edilen bulgular öğrencilerin ders sürecine aktif ve üretken biçimde katıldıklarını göstermektedir. Dersin başlangıcında yöneltilen sorulara verilen zengin ve çeşitli yanıtlar, öğrencilerin ön bilgilerini sürece dâhil ettiklerini ortaya koymaktadır. Etkileşimli tahtada sunulan görseller ve video içerikleri sonrasında öğrencilerin dikkatlerinin yoğunlaşması ve etkinliklere gönüllü katılım göstermeleri, katılımın sürekliliğine işaret etmektedir. Öğrenci etkinliklerine ilişkin veriler de bu durumu desteklemektedir. Özellikle canlandırma etkinliğinin tüm öğrenciler tarafından tamamlanmış olması, öğrencilerin sürece tam katılım sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde slogan oluşturma etkinliğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinliği tamamlaması, üretken öğrenme süreçlerinin etkin biçimde işlediğini ortaya koymaktadır. Öğrenci günlüklerinde yer alan “canlandırma yaptık ve çok eğlendik” ve “slogan buldum” gibi ifadeler öğrencilerin yalnızca katılımcı değil aynı zamanda üretici olduklarını göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ destekli öğretimin öğrencileri pasif alıcı konumundan çıkararak aktif katılımcı ve üretici bireyler hâline getirdiği; öğrenme sürecinin etkileşimli, katılımcı ve anlamlı bir yapıya dönüştüğü anlaşılmaktadır.



Şekil 15. Araştırmacı ders gözlem formu 2. hafta-2

Dersin başında uygulayıcının öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlamak amacıyla “Türk masallarında yer alan karakterler kimlerdir?” sorusunu yöneltmiş, öğrencilerden “Nasrettin Hoca, Keloğlan, dev, cüce, konuşan hayvanlar, cin, peri...” gibi yanıtlar alınmıştır. Bu noktada öğrencilerin derse aktif biçimde katıldıkları ve konuya dair ön bilgilerini paylaşmakta istekli oldukları anlaşılmaktadır. Etkileşimli tahtada üretken yapay zekâ desteğiyle oluşturulmuş masal karakterlerinin görselleri gösterildiğinde öğrenciler dikkatle incelemiş, ardından üretken yapay zekâ ile hazırlanmış “Altın Balta” masal videosunun izlenmesiyle öğrencilerin dikkatlerinin derse yoğunlaştığı görülmüştür. Videonun ardından yapılan boşluk doldurma etkinliğinde öğrenciler parmak kaldırarak sırayla cevap vermiş, sürece aktif katılım sağlamışlardır. İkinci etkinlikte masalın ana düşüncesini bulmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenin yönlendirmeleriyle öğrenciler ana fikri belirleme yollarını hatırlamış ve “Hocam bize ne anlatmak istiyor, bunu bulmalıyız.” diyen öğrenci, sürecin anlam odaklı yürütüldüğünün bir göstergesi olmuştur.

Öğrencilerin masayı bulmasını, toplamak üzere yapay zekâ kullanarak kısa yönlendirmeler yaptım. Yönlendirmeler sayesinde neredeyse bütün öğrenciler "doğruluk - dürüstlük" değerlerine ulaştılar. Etkinliğin sonunda yapay zekâ uyarı masasının da aynı sonucu ulaştığını öğrencilere ifade ettim. Ardından 3. etkinliğe geçtim.

Şekil 16 Araştırmacı günlüğü 2. hafta-1

Tartışmalar sonucunda öğrenciler “doğruluk ve dürüstlüğün önemi” üzerinde birleşmiştir. Dördüncü etkinlikte öğrenciler, masal karakterlerinin günümüze uyarlanmış haliyle dürüstlüğü öğretmeye yönelik doğaçlama bir canlandırma yapmışlardır.



Şekil 17. Canlandırma etkinliği (2. hafta)

Öğrencilerin rollerine hazırlanarak derse gelmeleri ve doğaçlama performansları dikkat çekmiştir.

Kök Değerlerin Fark Edilmesi, İfade Edilmesi ve İçselleştirilmesi

Tüm veri kaynakları öğrencilerin ders sürecinde ele alınan değerleri fark ettiklerini, ifade edebildiklerini ve içselleştirmeye başladıklarını göstermektedir. Gözlem verilerinde öğrencilerin masalın ana fikrini “dürüstlük ve doğruluğun önemi” olarak belirlemeleri ve bu değerler üzerine ortak bir görüş geliştirmeleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ürettikleri “Dürüstler kazanır, açgözlüler kaybeder” ve “Paylaştım arttı, yardım ettim fazlaştı” gibi sloganlar değerlerin yalnızca anlaşılmadığını, aynı zamanda yeniden üretildiğini göstermektedir. Öğrenci günlükleri bu bulguları daha da derinleştirmektedir. Öğrenciler dürüstlük, doğruluk, iyilik, sorumluluk ve güvenilirlik gibi değerleri öğrendiklerini ve bu değerlerin günlük yaşamda önemli olduğunu ifade etmişlerdir. “Dürüst olmazsak cezamızı çekeriz” ve “sorumluluk almayı öğreniyorum” gibi ifadeler değerlerin davranışsal düzeye aktarılmaya başlandığını göstermektedir. Öğrenci etkinlikleri de bu süreci desteklemektedir. Özellikle ana fikir bulma ve slogan oluşturma etkinliklerinde yüksek başarı oranı, değerlerin kavramsal düzeyde anlaşıldığını ortaya koyarken; canlandırma ve masal yazma etkinlikleri bu değerlerin

uygulamalı biçimde deneyimlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda değerlerin fark edilmesi, ifade edilmesi ve içselleştirilmesi sürecinin çok yönlü bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Bugünkü masal ve Destanlarımız dersinde dürüstlüğü doğru bir şey olduğunu, bu değer herkeste olması gerektiğini ve açgözlülüğün sonunu işledik. Altın Balta masalını canlandırdık, dersimiz çok eğlenceliydi ve dürüstlük ile ilgili birçok kafiye cümle öğrendik.

Şekil 18. Ö21' ait öğrenci günlüğü (2. hafta)

Ö21 günlüğünde “Bugünkü Masal ve Destanlarımız dersinde dürüstlüğün doğru bir şey olduğunu, bu değer herkeste olması gerektiğini ve açgözlülüğün sonunu işledik. Altın Balta masalını canlandırdık, dersimiz çok eğlenceliydi ve dürüstlük ile ilgili birçok kafiye cümle öğrendik.” sözleriyle dürüstlük değerini öğrenmenin önemine ve açgözlülüğün zararına vurgu yapmıştır.

Kavramsal Anlama ve Yaratıcılığın Gelişimi

Veriler öğrencilerin yalnızca metni anlamakla kalmayıp bu anlamı yaratıcı ürünlere dönüştürebildiklerini göstermektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin ana fikri doğru biçimde belirledikleri ve bu süreci bilinçli şekilde yürüttükleri ifade edilmiştir. “Bize ne anlatmak istiyor bunu bulmalıyız” şeklindeki öğrenci ifadesi, kavramsal anlamının farkındalık düzeyinde gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenci etkinliklerinden elde edilen bulgular, kavramsal anlama düzeyinin etkinlik türüne göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Boşluk doldurma ve eşleştirme gibi yapılandırılmış etkinliklerde yüksek başarı gözlenirken masal yazma gibi açık uçlu ve üretim gerektiren etkinliklerde bazı öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir. Bu durum yaratıcı üretim süreçlerinin daha fazla bilişsel çaba gerektirdiğini göstermektedir. Öğrenci günlükleri ise bu sürecin yaratıcılık boyutunu desteklemektedir. Öğrencilerin slogan üretme, canlandırma yapma ve masal yazma gibi etkinliklerden keyif aldıklarını ifade etmeleri, yaratıcılığın öğrenme sürecine bütünleştirildiğini göstermektedir. Üretilen sloganlar ve yazılan masallar, öğrencilerin hem dilsel hem de düşünsel üretim becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda üretken yapay zekâ destekli öğretimin kavramsal öğrenmeyi yaratıcı üretimle bütünleştirdiği söylenebilir.



Şekil 19. Türk masallarında yer alan karakterlerin üretken yapay zekâ tarafından yapılan görsel uyarlaması

Sürecin başında, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlamak için uygulayıcı “*Türk masallarında yer alan karakterler nelerdir?*” sorusunu yöneltmiş, öğrencilerden “*Nasrettin Hoca, Keloğlan, dev, cüce, konuşan hayvanlar, cin, peri...*” gibi cevaplar gelmiştir. Ardından uygulayıcının ve üretken yapay zekâ uygulamasının hatırlattığı “*Hedef kitleyi belirleme, mesajı netleştirme, basit ve akılda kalıcı olma, özgünlük, ritim ve kafiye*” gibi unsurları dikkate alarak özgün sloganlar üretmişlerdir. Öğrencilerden gelen “*Paylaştım arttı, yardım ettim fazlaştı.*” ve “*Dürüstler kazanır, açgözlüler kaybeder.*” sloganları sınıfın ortak beğenisini kazanmıştır.

Ben de yine yapay zekâ uygulama aracı yardımıyla slogan oluştururken dikkat edilmesi gereken noktaları hatırlattım:

- Hedef kitleyi belirleme
- Mesajı netleştirme
- Basit ve akılda kalıcı olma
- Özgün olma
- Ritim ve kafiye kullanma vb. noktaları belirttim. İki öğrencim çok güzel iki slogan buldu:

“Paylaştım arttı, yardım ettim fazlaştı.”
 “Dürüstler kazanır, açgözlüler kaybeder.”

Şekil 20. Araştırmacı ders gözlem formu 2. hafta-2

Uygulayıcının ve üretken yapay zekâ uygulamasının hatırlattığı “Hedef kitleyi belirleme, mesajı netleştirme, basit ve akılda kalıcı olma, özgünlük, ritim ve kafiye” gibi unsurları dikkate alarak özgün sloganlar üretmişlerdir. Öğrencilerden gelen “Paylaştım arttı, yardım ettim fazlaştı.” ve “Dürüstler kazanır, açgözlüler kaybeder.” sloganları sınıfın ortak beğenisini kazanmıştır. Bu durum öğrencilerin kavramsal anlayışlarını yaratıcı ürünlere dönüştürdüklerini göstermektedir.

Duyuşsal Deneyimler ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Öğrenci günlükleri ve gözlem verileri, ders sürecinin öğrenciler üzerinde güçlü duyuşsal etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Öğrenciler derste mutlu olduklarını, heyecanlandıklarını ve kendilerini değerli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmen tarafından takdir edilmenin motivasyonu artırdığı ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı vurgulanmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkisine dair bulgular, öğretmenin destekleyici ve yönlendirici rolünün öğrencilerin derse yönelik tutumlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik sevgi ve saygı ifadeleri, sınıf ortamında güven temelli bir iletişim kurulduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutlarının da desteklendiğini göstermektedir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Sevgili öğretmen,
Bu gün Masal dersinde kızılk karakterimizi
öğrendik. Hocamızın eşliğinde bir masal
işledik ve çok eğlendik. Masamızda
dürüstlük ve açgözlük gibi şeyler
öğrendik. Hocamıza bizi bunları öğrettiği için teşekkürler...
Bu gün Masal ve Destanlarımız dersinde karakterimizi
öğrendik. Hocamızın eşliğinde bir masal işledik ve çok eğlendik.
Masamızda dürüstlük ve açgözlük gibi şeyler
öğrendik. Hocamıza bizi bunları öğrettiği için teşekkürler...

Şekil 21. Ö7'ye ait öğrenci günlüğü

Ö7 günlüğünde “Sevgili öğretmen, bugün Masal ve Destanlarımız dersinde karakterimizi öğrendik. Hocamızın eşliği ile bir masal işledik ve çok eğlendik. Masamızda dürüstlük ve açgözlülük gibi şeyler öğrendik. Hocamıza bizi bunları öğrettiği için teşekkürler...” sözleriyle hem öğretmenin emeğini takdir etmiş hem de öğrendiklerinden duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. Bu temayı destekleyici öğrenci günlüğünden diğer alıntı Şekil 22’de verilmiştir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Sevgili günlük bugün altın balta metnini
işledik etkinlikleri yaptık videoya
kayıt edindik aslında kısa olmasına
rağmen eğlenceli ve bir iştiğün
önemini anlattı bu metin ben beğendim
ama canlandırmada hocamız beni seçmediği
için üzgünüm. İnşallah bir dahakine
kalkarım. bu kadarı iş günleri her gün

Şekil 22. Ö18' ait öğrenci günlüğü (2. hafta)

Ö18 günlüğüne yazdığı "...kısa olmasına rağmen eğlenceliydi ve dürüstlüğü önemi anlattı bu metin. Ben beğendim ama canlandırmada hocamız beni seçmediği için üzgünüm. İnşallah bir dahakine kalkarım." sözleriyle dersten keyif aldığını ancak canlandırmaya katılamadığı için mutsuzluk yaşadığını ifade etmiştir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Sevgili günlük bugün
bugün masal ve destanlar
dersinde altın balta metnini
işledik. Metinde dürüst olma anlatıyordu.
Onlatıyordu. Bu derste öğrendiğimiz
şeyleri hayata uygulayacağız. Bugünkü ders önceki haftadaki dersten daha güzeldi.
Canlandırma yaptık ve çok eğlendik.

Şekil 23. Ö6'ya ait öğrenci günlüğü (2. hafta)

Ö6 ise canlandırma etkinliğinin kendisi için öğretici olduğunu "Sevgili günlük, bugünkü Masal ve Destanlarımız dersinde Altın Balta metnini işledik. Metinde dürüst olma anlatıyordu. Derste öğrendiğimiz şeyleri hayata uygulayacağız. Bugünkü ders önceki haftadaki dersten daha güzeldi. Canlandırma yaptık ve çok eğlendik." sözleriyle dile getirmiştir

Zaman Yönetimi, Öğrenme Sürecinin Sınırları ve Bireysel Farklılıklar

Veriler öğretim sürecinin bazı sınırlılıklarını da ortaya koymaktadır. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde, ders süresinin özellikle üretken ve uygulamalı etkinlikler için yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Masal yazma etkinliğinin tüm öğrenciler tarafından tamamlanamaması, zaman yönetiminin sürecin önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Öğrenci etkinliklerinden elde edilen bulgular, bireysel farklılıkların öğrenme sürecine yansıdığını ortaya koymaktadır. Bazı öğrencilerin özellikle ana fikir bulma ve masal yazma gibi daha üst düzey bilişsel beceri gerektiren etkinliklerde zorlandıkları görülmektedir. Öğrenci günlüklerinde yer alan canlandırmaya katılamama, isteksizlik veya çekingenlik gibi ifadeler de bu farklılıkların duyuşsal boyutta da etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular birlikte

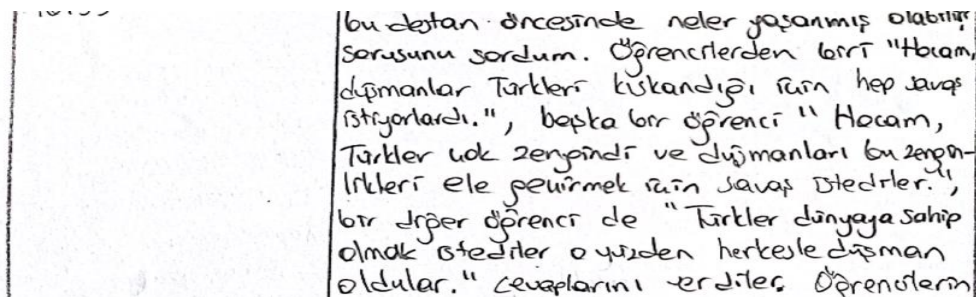
değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ destekli öğretim sürecinin genel olarak etkili olmakla birlikte zaman planlaması ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasının sürecin niteliğini doğrudan etkileyen unsurlar olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.3. Üçüncü Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Üçüncü hafta kapsamında elde edilen gözlem notları, araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin belirli temalar etrafında anlamlı biçimde kümелendiği görülmektedir. Bu doğrultuda bulgular *öğrenme çıktıları ve kavramsal gelişim, kök değerlerin fark edilmesi, yorumlanması ve davranışa yansıtılması, derse yönelik tutum ve duyuşsal katılım, öğretmen rolü ve öğretmen-öğrenci etkileşimi* ile *öğretim sürecinin sınırlılıkları ve geliştirilmesi gereken yönler* başlıkları altında bütüncül olarak ele alınmıştır.

Öğrenme Çıktıları ve Kavramsal Gelişim

Farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular, öğrencilerin “Ergenekon Destanı” kapsamında hem kavramsal hem de içerik bilgisi açısından anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin “anonimlik”, “sözlü gelenek”, “olağanüstülük”, “tarihî ve mitolojik unsurlar” gibi destanın temel özelliklerini doğru biçimde ifade ettikleri belirtilirken öğrenci etkinliklerinde eşleştirme, kronolojik sıralama ve anahtar kavram belirleme çalışmalarının büyük ölçüde başarıyla tamamlanması bu durumu desteklemektedir. Öğrenci günlüklerinde ise “destanın ne olduğunu öğrenme”, “yeni kavramlar edinme” ve “tarihsel bağlamı anlama” gibi ifadeler yer almakta; bu durum bilişsel kazanımların öğrenciler tarafından fark edildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin “Türkler dünyayı yönetmek için mücadele etmiştir.” ya da “Türkler birlik içinde hareket ediyorlar.” gibi ifadeleri, kavramsal öğrenmenin yalnızca bilgi düzeyinde kalmadığını, yorumlama ve çıkarım yapma becerileriyle desteklendiğini göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ destekli görsel ve etkileşimli materyallerin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini derinleştirdiği ve bilgiyi anlamlandırma süreçlerini desteklediği anlaşılmaktadır.



Şekil 24. Araştırmacı ders gözlem formu 3. hafta-1

Öğrenciler tarihsel bağlamı kavrama noktasında çıkarımlarda bulunmuşlardır. “Hocam, düşmanlar Türkleri kışkandığı için hep savaş istiyorlardı.” ya da “Hocam, Türkler çok zengindi, düşmanları bu zenginliği ele geçirmek için savaş istediler.” şeklindeki ifadeler, onların destanı tarihsel ve toplumsal bir bakış açısıyla yorumlamaya çalıştıklarını ortaya koymuştur.

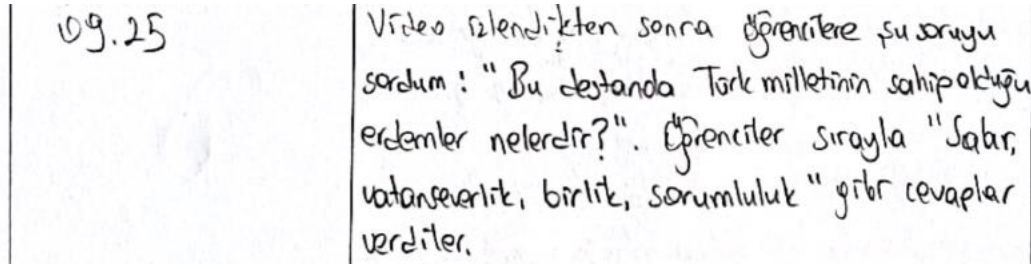
Sevgili...Günlük...Bugün...Masal...ve Destan...lerimizi...dersin-
de...Ergenekon...Destanı'nı...işledik...önce...yapay...zekâyâ...
olus-ma...videoyu...izledik...sonra...tek...tek...
etkinliklerimizi...yaptık...bugün...de...canlandırma...yaptık...
ama...beden...dilimizle...çok...komikti...bugün...
destanın...ne...aldığını...öğrendim...destanlarda...
olağan...üstüdür...ve...anonimdir...Bugün...bayağı...eğlendik...

Şekil 25. Ö11'e ait öğrenci günlüğü (3. hafta)

Ö11 günlüğüne yazdığı “Sevgili günlük bugün Masal ve Destanlarımız dersinde Ergenekon Destanı’nı işledik. Önce yapay zekâ ile oluşturulmuş videoyu izledik sonra tek tek etkinliklerimizi yaptık. Bugün de canlandırma yaptık ama beden dilimizle oldu. Çok komikti, çok güzeldi. Bugün destanın ne olduğunu öğrendim. Destanla olağanüstüdür ve anonimdir. Bugün bayağı eğlendik.” sözleriyle üretken yapay zekâ destekli videoların ve sessiz canlandırma etkinliklerinin öğrenme sürecine katkı sağladığını ve dersi eğlenceli hâle getirdiğini vurgulamıştır.

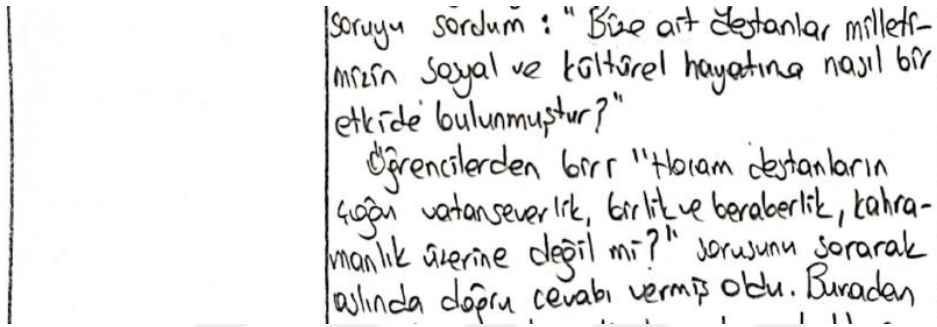
Kök Değerlerin Fark Edilmesi, Yorumlanması ve Davranışa Yansıtılması

Gözlem notları, araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenci günlükleri birlikte ele alındığında öğrencilerin destan aracılığıyla kök değerleri çok boyutlu biçimde ele aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin “vatanseverlik, birlik, sorumluluk, yardımseverlik ve cesaret” gibi değerleri hem sözlü olarak ifade ettikleri hem de etkinliklerde doğru biçimde eşleştirdikleri belirlenmiştir. Öğrenci etkinliklerinde değer eşleştirme çalışmalarının büyük oranda doğru yapılması, değerlerin bilişsel düzeyde kavrandığını gösterirken gözlem verilerinde canlandırma etkinliklerinde öğrencilerin birlikte hareket etmeleri bu değerlerin davranışsal düzeye yansıdığını ortaya koymaktadır. Öğrenci günlüklerinde ise “bu değerleri hayatımda kullanacağım”, “atalarımızdan kalan mirası devam ettireceğim” gibi ifadeler, değerlerin içselleştirilerek bireysel anlam dünyasına taşındığını göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin “çalışkanlık” gibi metinde doğrudan vurgulanmayan değerleri de ifade etmeleri, değerler üzerine üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bulgular, değerlerin yalnızca fark edilmediğini; yorumlandığını, genişletildiğini ve davranışa dönüştürüldüğünü göstermektedir.



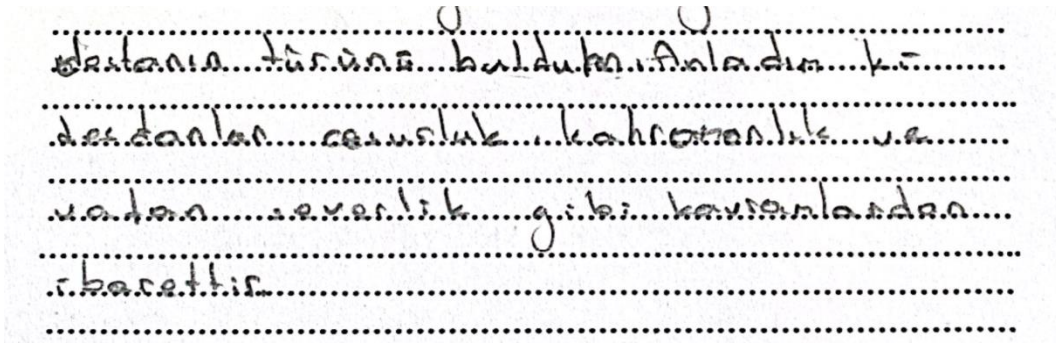
Şekil 26. Araştırmacı ders gözlem formu 3. hafta-2

Öğrenciler öncelikle video izleme sonrasında uygulayıcının "Bu destanda Türk milletinin sahip olduğu erdemler nelerdir?" sorusuna verdikleri "sabır, vatanseverlik, birlik, sorumluluk" gibi cevaplarla değerleri metinden doğrudan çıkarabildiklerini göstermişlerdir.



Şekil 27. Araştırmacı ders gözlem formu 2. hafta-3

Öğrenciler, beklenen değerlerin ötesine geçen yorumlar da yapmışlardır. Örneğin bir öğrenci "Hocam, milletimiz bu destanda çalışkan olduklarını da göstermişler." diyerek çalışkanlık değerini öne çıkarırken bir diğeri "Hocam, destanların çoğu vatanseverlik, birlik ve beraberlik, kahramanlık üzerine değil mi?" sözleriyle destanların temel değerlerle olan bütüncül bağını fark etmiştir.



Şekil 28. Ö4'e ait öğrenci günlüğü (3. hafta)

Ö4 günlüğünde "... Anladım ki destanlar cesurluk, kahramanlık ve vatanseverlik gibi kavramlardan ibarettir." sözleriyle derste işlenen destanın kahramanlık ve vatanseverlik değerlerini ön plana çıkardığını belirtmiştir.

Derse Yönelik Tutum ve Duyuşsal Katılım

Tüm veri kaynakları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu ve duyuşsal katılımın yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Gözlem verilerinde öğrencilerin etkinliklere istekli katılımı, görsellere ve videolara yönelik merakları ve canlandırma süreçlerindeki heyecanları dikkat çekmektedir. Öğrenci etkinliklerinde özellikle canlandırma gibi uygulamalarda tüm öğrencilerin katılım göstermesi, motivasyonun davranışsal düzeyde de ortaya çıktığını göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde ise dersin “çok eğlenceli”, “hiç bitmesin istenen” ve “*öğretici*” olarak tanımlanması, duyuşsal boyuttaki olumlu dönüşümü açıkça desteklemektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin canlandırmalara katılamadıklarında üzüntü yaşamaları, sürece duygusal olarak ne denli dâhil olduklarını göstermektedir. Bu durum öğrenme ortamının öğrenciler için yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda güçlü bir duygusal deneyim sunduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 29. Üretken yapay zekâ yardımıyla oluşturulan "Ergenekon destanı" videosunun sınıfta gösterimi

Öğrencilerin derse yönelik tutum ve duygusal katılımlarının oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Özellikle üretken yapay zekâ destekli videolar, görseller ve canlandırma etkinlikleri, öğrencilerin ilgisini çekmiş ve derse karşı merak uyandırmıştır.

Sevgili.....günlük.....
Bu gün okulda hocamızı ve arkadaşlarımızla
masal ve destanlara dersine girdik. Hocamızı
bizi görsellerle, etkinliklerle, canlandırmalarla ve de
odattığımız bir konu olarak sundu. Hocamızı
destanlardan kahramanlara, kızıllık ve kahkari
Mesela = Cesur, birliktelik, zeki, savaşçı,
savaşçı, yardımsever, merhametli ve vefalı
elmalık, bir çok karakterin kişiliğini
Hocamıza bunlardan bize bilgi verdiği için teşekkür ederiz.
teşekkür ederiz.

Şekil 32. Ö7'ye ait öğrenci günlüğü (3. hafta)

Ö7 günlüğünde “Sevgili günlük, bugün okulda hocamız ve arkadaşlarımızla masal ve Destanlarımız dersine girdik. Hocamız görsellerle, etkinliklerle, canlandırmalarla dersi işledi... Mesela cesur, birliktelik, zeki, savaşçı, yardımsever, merhametli ve vefalı üzere birçok karakterin kişiliğini gördük. Hocamız bunlardan bize bilgi verdiği için teşekkür ederiz.” sözleriyle hem öğretmenin öğrenme sürecine katkısını hem de emeğini takdir ettiğini ifade etmiştir.

Öğretim Sürecinin Sınırlılıkları ve Geliştirilmesi Gereken Yönler

Verilerin bütüncül analizi, sürecin güçlü yönlerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları da ortaya koymaktadır. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde özellikle dersin başlangıcında öğrencilerin ön bilgilerini ifade etmekte zorlandıkları, soyut kavramların anlaşılmasında zaman zaman güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrenci etkinliklerinde bazı öğrencilerin belirli etkinlikleri eksik ya da boş bırakmaları, bireysel farklılıkların öğrenme sürecine yansıdığını göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde ise bazı öğrencilerin özellikle son etkinliklerde zorlandıklarını ve dikkatlerini sürdürmekte güçlük yaşadıklarını ifade etmeleri bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca canlandırma etkinliğinin yalnızca beden dili ile yapılmasının bazı öğrenciler için zorlayıcı olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin verdiği bazı yanıtların yüzeysel kalması, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin daha fazla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu yönleriyle üçüncü hafta bulguları öğrenme sürecinin genel olarak etkili ve zengin olduğunu ancak soyut kavramların öğretimi, bireysel farklılıkların yönetimi ve etkinliklerin yapılandırılması gibi alanlarda dikkat edilmesi gereken boyutlar bulunduğunu göstermektedir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

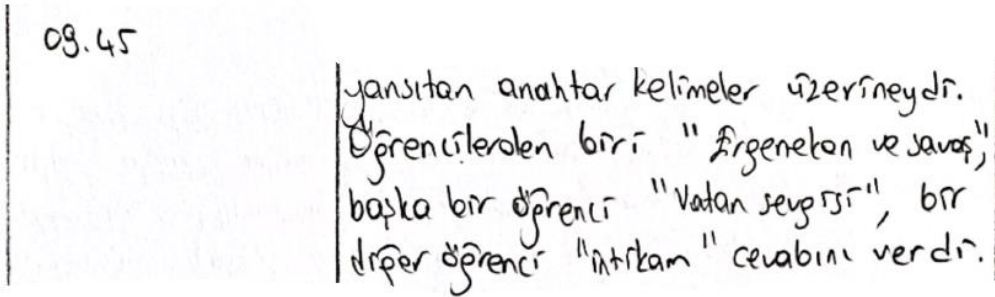
ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Bu hafta Erenlerin Destanları metnini işledik. Dersin baş-
larken öğrencilere Türklerin din, tarihindeki yerini
ve önemini halkında soru sorduk. Öğrenciler ilk etapta
soruya nasıl cevap vermediklerini bilemediler. Hacı Türk
tarafından, örnekler verince cevaplar gelmeye başladı.

Şekil 33. Araştırmacı günlüğü 3. hafta-1

Ders sürecinde öğrencilerin çoğu etkinliklere aktif olarak katılmış ve uygulamaları eğlenceli bulmuştur. Ancak dersin girişinde sorulan “Türklerin dünya tarihindeki yeri ve önemi nedir?” sorusuna öğrencilerin ilk etapta cevap vermekte zorlandıkları gözlenmiştir.

Uygulayıcının tarihsel örnekler vererek süreci somutlaştırmasıyla öğrencilerin doğru cevaplara ulaşabilmeleri dersin başlangıç aşamasında daha somut örneklerle ön bilgilerin harekete geçirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Etkinlikler genel olarak öğrencilerin ilgisini çekmiş olsa da özellikle soyut kavramların işlendiği noktalarda öğretmenin yönlendirmelerine duyulan ihtiyaç dikkat çekmiştir. Örneğin “destanın temel erdemleri” sorusuna öğrenciler zamanla “sabır, vatanseverlik, birlik, sorumluluk” gibi doğru cevaplar verse de bu sürecin başta daha yapılandırılmış sorularla desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.



Şekil 34. Araştırmacı ders gözlem formu (3. hafta)-5

Ayrıca öğrencilerin “anahtar kelime” etkinliğinde verdikleri “intikam” gibi bazı cevapların hedef değerlerden uzak olması değer kavramlarının daha net açıklanması gerektiğini ortaya koymuştur. Canlandırma etkinliği öğrenciler tarafından her zamanki gibi ilgiyle karşılanmıştır.



Şekil 35. Canlandırma etkinliği (3. Hafta)

Ancak bu kez sadece beden dili ile yapılması bazı öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Dersin sonunda sorulan *“Bu destan öncesinde neler yaşanmış olabilir?”* sorusuna öğrencilerin farklı bakış açılarıyla cevap vermeleri olumlu bir durum olmakla birlikte verilen cevapların bazılarının yüzeysel kaldığı gözlenmiştir. Öğrencilerden bazıları *“Türkler zengin oldukları için düşmanları onların zenginliğini ele geçirmek istedi.”* şeklinde düşüncelerini dile getirirken bazıları ise *“Düşmanlar Türkleri kıskandığı için savaş istediler.”* cevabını vermiştir. Genel olarak üçüncü hafta uygulamaları öğrencilerin aktif katılımıyla başarılı geçmiş olsa da özellikle soyut kavramların somutlaştırılması değerlerin daha açık biçimde örneklendirilmesi ve etkinlik çeşitliliğinde denge sağlanması gibi noktaların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Dördüncü hafta kapsamında elde edilen gözlem notları, araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin belirli temalar etrafında anlamlı biçimde kümelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda bulgular *kahramanlık ve değer algısının gelişimi, derse aktif katılım ve etkinlik deneyimleri, teknoloji destekli öğrenme süreci, duyuşsal deneyimler ve*

öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bireysel farklılıklar başlıkları altında bütüncül olarak ele alınmıştır.

Kahramanlık ve Değer Algısının Gelişimi

Gözlem notları, araştırmacı günlükleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin Alp Er Tunga üzerinden kahramanlık kavramını büyük ölçüde değerler temelli bir çerçevede anlamlandırdıkları görülmektedir. Dersin başlangıcında öğrencilerin Atatürk, Fatih Sultan Mehmet ve Alparslan gibi tarihsel figürleri örnek göstermeleri, mevcut kahramanlık şemalarının aktif olduğunu ortaya koyarken süreç içerisinde Alp Er Tunga'nın da bu çerçeveye dâhil edilmesi kavramsal genişlemeye işaret etmektedir. Etkinlikler ve öğrenci ürünleri incelendiğinde öğrencilerin kahramanı “vatansever, cesur, adaletli, bilge, lider, mert” gibi değerlerle tanımladıkları görülmektedir. Kimlik kartı oluşturma etkinliği ve etkileşimli tahta uygulamaları, bu değerlerin somutlaştırılarak yapılandırılmasını desteklemiştir. Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler de bu bulguyu doğrular niteliktedir. Örneğin öğrencilerin “vatanseverlik, fedakârlık, vefalılık” gibi değerleri yalnızca tanımlamakla kalmayıp kendi yaşamlarına aktarma niyeti göstermeleri, değerlerin içselleştirilmesine işaret etmektedir. Bununla birlikte hem gözlem notları hem de etkinlik verileri, bazı değerlerin (özellikle “vefa” ve “minnettarlık”) öğrenciler tarafından sınırlı düzeyde kavranabildiğini göstermektedir. Benzer şekilde öğrencilerin daha çok olumlu motiflere odaklanmaları, değer algısının henüz tek boyutlu ve seçici bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Derse öğrencilerin geçmişten gelen kahraman alplarını sorularla başladım. Öğrenciler "Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Alparslan" gibi isimler verdiler. "Alp Er Tunga" ismini ben söyleyince hatırladılar. Ancak önceki derslerde de verdim.

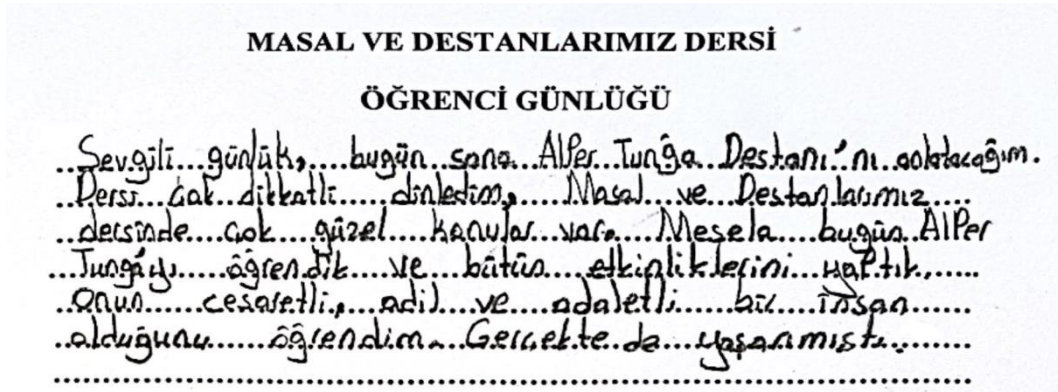
Şekil 36. Araştırmacı günlüğü 4. hafta-1

Uygulayıcının derse “Türklerin yetiştirdiği kahramanlar kimlerdir?” sorusuyla başlaması öğrencilerin kahraman algılarını ortaya koymalarına zemin hazırlamıştır. Öğrenciler ilk aşamada Atatürk, Fatih Sultan Mehmet ve Alparslan gibi isimleri dile getirmiş, öğretmenin yönlendirmesiyle Alp Er Tunga'yı hatırlayan veya daha önce duymuş olan öğrenciler de olmuştur. Üretken yapay zekâ aracılığıyla oluşturulan savaşçı görselleri, öğrencilerin kahramanlık temasını kültürel bağlamda sorgulamalarını sağlamıştır.



Şekil 37. Üretken yapay zekâ tarafından oluşturulan savaşçı görselleri

Bir öğrenci görsellerden Türk savaşçısını doğru seçerek “Hocam giysilere baktığımızda ortadaki bizim kültürümüze ait.” ifadesini kullanmış, bu da öğrencilerin kahramanlık algılarını görsel semboller üzerinden geliştirdiklerini göstermiştir.



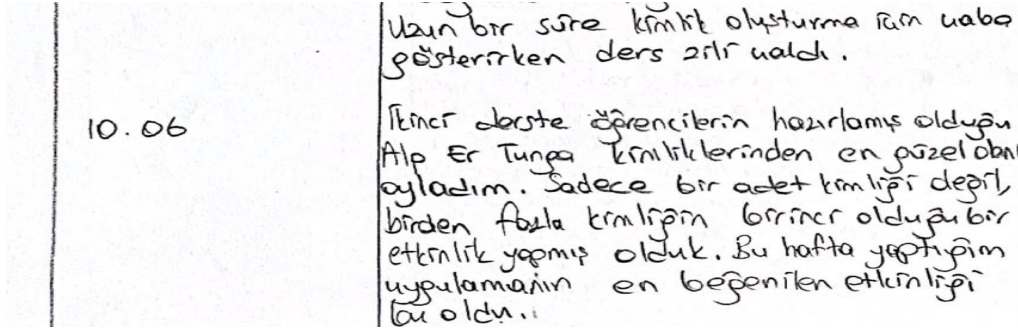
Şekil 38. Ö12'ye ait öğrenci günlüğü (4. hafta)

Ö12 günlüğünde ise “Sevgili günlük, bugün sana Alp Er Tunga Destanı’nı anlatacağım. Dersi çok dikkatli dinledim, Masal ve Destanlarımız dersinde çok güzel konular var. Mesela bugün Alp Er Tunga’yı öğrendik ve bütün etkinliklerini yaptık. Onun cesaretli, adil ve adaletli bir insan olduğunu öğrendim. Gerçekten de yaşamıştı.” ifadeleriyle Alp Er Tunga’nın cesur ve adaletli kişiliğini öne çıkarmış, destan kahramanının gerçek bir tarihsel şahsiyet oluşuna dikkat çekmiştir.

Derse Aktif Katılım ve Etkinlik Deneyimleri

Tüm veri kaynakları birlikte ele alındığında öğrencilerin ders sürecine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ve etkinliklere istekle dâhil oldukları görülmektedir. Gözlem notlarında öğrencilerin hemen her etkinlikte aktif rol aldıkları, özellikle kimlik kartı oluşturma etkinliğinde uzun süre odaklanarak çalıştıkları belirtilmiştir. Bu durum öğrenci etkinliklerine ilişkin bulgularla da örtüşmektedir. Nitekim etkinlik tamamlama oranlarının oldukça yüksek olması, katılımın davranışsal düzeyde de gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerin en çok ürün ortaya koydukları ve seçim yapabildikleri etkinliklerden (örneğin kimlik tasarlama) keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Akran değerlendirmesi (en iyi kimlik kartını seçme) sürecinin motivasyonu artırdığı,

öğrencilerin hem kendi çalışmalarına hem de arkadaşlarının ürünlerine değer verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte bazı etkinliklerde (özellikle daha soyut düşünmeyi gerektiren aşamalarda) öğrencilerin zorlandıkları, etkinlik tamamlama oranlarında kısmi düşüşler yaşandığı belirlenmiştir. Bu durum katılımın yüksek olmakla birlikte bilişsel derinliğin etkinlik türüne göre değiştiğini göstermektedir.



Şekil 39. Araştırmacı ders gözlem formu 4. hafta-1

Öğrenciler uygulayıcının yönlendirmesiyle gerçek kimlik kartından yola çıkarak kahramana ait bir kimlik kartı oluşturmuşlardır. Bazı öğrenciler bu karta kahramanın değerlerini de ekleyerek çalışmayı zenginleştirmiştir. Öğrenciler hazırladıkları kartlar arasından en güzel olanı grup oylamasıyla seçmiş ve bu süreçte heyecanlarını yüksek düzeyde ortaya koymuşlardır.

Teknoloji Destekli Öğrenme Süreci

Gözlem notları, araştırmacı günlükleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde teknoloji kullanımının öğrenme sürecine çok boyutlu katkı sağladığı görülmektedir. Üretken yapay zekâ ile oluşturulan görseller ve videolar, özellikle dersin giriş aşamasında öğrencilerin dikkatini çekmiş ve merak duygusunu harekete geçirmiştir. Öğrencilerin görseller üzerinden kültürel çıkarımlar yapabilmeleri, teknolojinin yalnızca dikkat çekici değil aynı zamanda bilişsel olarak uyarıcı bir araç olduğunu göstermektedir. Etkileşimli tahta kullanımı da sürece önemli katkı sağlamıştır. Gözlem notlarında öğrencilerin tahtada etkinlik yapmaya istekli oldukları ve neredeyse tüm sınıfın katılım sağlamak istediği belirtilmiştir. Bu durum öğrenci günlüklerinde de “dersin eğlenceli ve akıcı olduğu” yönündeki ifadelerle desteklenmektedir. Ayrıca video içeriklerinin öğrencilerin konuyu anlamasını kolaylaştırdığı, etkinliklere geçişi hızlandırdığı ve motivasyonu artırdığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde teknolojinin öğrenme sürecini hem duyuşsal hem bilişsel açıdan desteklediği söylenebilir.

Ders sürecinde teknoloji destekli uygulamaların kullanılması öğrencilerin ilgisini artırmış, öğrenme sürecini daha dikkat çekici ve eğlenceli hale getirmiştir. Üretken yapay zekâ ile hazırlanan görseller ve metinler, öğrencilerin konuya yönelik meraklarını uyandırmış ve derse aktif katılım sağlamıştır. Özellikle derse giriş aşamasında üretken yapay zekâ tarafından oluşturulan Türk, Japon ve Romalı savaşçı görselleri, öğrencilerin kahraman algılarını sorgulamalarına yardımcı olmuş ve kültürel farkındalıklarını desteklemiştir.



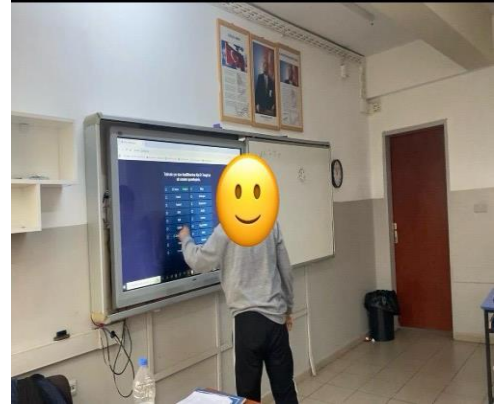
Şekil 40. Etkinlik uygulamalarında etkileşimli tahtanın kullanımı

Bir öğrencinin *“Hocam giysilere baktığımızda ortadaki.”* diyerek doğru cevabı bulması görsellerin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve onları düşünmeye sevk ettiğini göstermektedir.



Şekil 41. Üretken yapay zekâ yardımıyla oluşturulan "Alp Er Tunga" videosunun sınıfta gösterimi

Ayrıca üretken yapay zekâ aracılığıyla hazırlanan Alp Er Tunga metninin video formatında izlenmesi öğrencilerin konuya odaklanmalarına katkı sağlamış ve destanı anlamalarını kolaylaştırmıştır. Araştırmacı günlüğünde bu durum *“Öğrenciler üretken yapay zekâ aracıyla oluşturduğum destanı dinlediler, ardından etkinliklere büyük bir istekle geçtiler.”* şeklinde aktarılmıştır. Bu ifade teknolojik materyallerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve dersin akışına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Etkileşimli tahtanın kullanımı da öğrencilerin derse katılımını artıran önemli bir unsur olmuştur. Öğrenciler tahtada kahramana ait değer ve özellikleri işaretlerken büyük bir istek göstermiş, sınıfın neredeyse tamamı etkinliğe katılmak istemiştir. Araştırmacı günlüğünde bu durum *“Sınıfın tamamı bu etkinliğe katılmak istedi çünkü akıllı tahtayı derste aktif kullanmak zevk veriyor.”* şeklinde belirtilmiştir.



Şekil 42. Etkileşimli içerik kullanımı (4. hafta)

Öğrencilerin “*cesur, adaletli, bilge, vatansever*” gibi değerleri doğru biçimde işaretlemeleri, etkileşimli tahtanın öğrenme sürecine hem eğlenceli hem de öğretici bir katkı sağladığını göstermektedir. Genel olarak bakıldığında teknolojinin dersle bütünleştirilmesi öğrencilerin dikkatini canlı tutmuş, katılımlarını artırmış ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmiştir. Öğrencilerin hem üretken yapay zekâ ile üretilen materyallerden hem de etkileşimli tahta kullanımından keyif aldıkları, bu araçların öğrenme çıktılarına desteklediği gözlenmiştir.

Duyuşsal Deneyimler ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Veriler, öğrencilerin ders sürecinde genel olarak olumlu duygusal deneyimler yaşadıklarını göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde sıkça “*eğlendim*”, “*çok güzeldi*”, “*bu dersi bekliyorum*” gibi ifadelerin yer alması, derse yönelik olumlu tutumun güçlendiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin etkinliklere katılamama ya da başarılı olamama durumlarında olumsuz duygular yaşadıkları da görülmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından tüm veri kaynakları tutarlı bulgular sunmaktadır. Öğretmenin yönlendirmeleri, açıklamaları ve verdiği dönütler öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemiş, özellikle anlaşılamayan kavramların yapılandırılmasında belirleyici olmuştur. Öğrenci günlüklerinde öğretmenin emeğinin takdir edilmesi ve verilen dönütlerin motivasyonu artırdığının ifade edilmesi, bu etkileşimin pedagojik açıdan işlevsel olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenin farklı materyaller kullanarak dersi işlemesi, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmış ve öğrenme sürecine yönelik güven duygusunu pekiştirmiştir.

Bugün günüm çok güzel geçti. Çok eğlendim. Okulda
bugün Masal ve Destanlarımız dersinde Alp Er Tunga Destanı'nı
işledik. Alp Er Tunga'nın cesareti, kahrı, saadeti,
gırbı, mertliği, kişilikleri sahip olduğunu
öğrendik. Alp Er Tunga kimliği hakkında çok
konusu vardı. Öğretmenimiz Hocam
çok güzel ve ilginç bilgiler verdi. Öğrenciler
istenebilir. Keşke bu konuda daha çok çalışalım.
Yapılabilecek diğer derslerde güzel canlandırmalar
yapsak. Hocamıza bu çok güzel destanları
öğretiyor. Güzel ilerlemek dileğiyle.

Şekil 43. Ö9'a ait öğrenci günlüğü (4. hafta)

Ö9, günlüğüne yazdığı "Sevgili günlük, bugün günüm çok güzel geçti. Çok eğlendim. Okulda bugün Masal ve Destanlarımız dersinde Alp Er Tunga Destanı'nı işledik... Keşke küçük de olsa canlandırma yapsaydık, inşallah diğer derslerinde güzel canlandırmalar yapsak. Hocam bize çok güzel destanlar öğretiyor, güzel ilerlemek dileğiyle." sözleriyle dersten keyif aldığını ancak canlandırma yapılmamasının kendisinde bir eksiklik duygusu yarattığını ifade etmiştir.

Bizim dersten çıkardığımız sonuç, her insanın farklı bir...
karakteri ve kişiliği vardır. Bize bunları anlatan...
bu konuda bizi bilgilendiren hocamıza teşekkür ederiz.

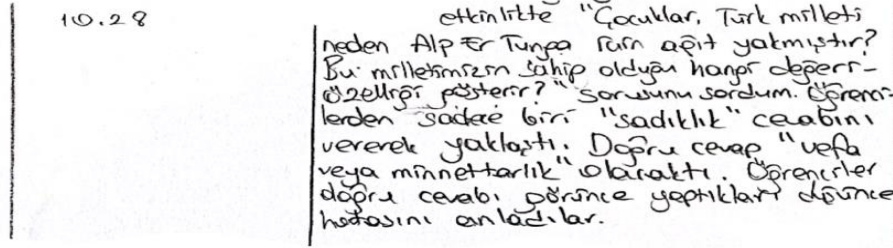
Şekil 44. Ö10'a ait öğrenci günlüğü (4. hafta)

Ö10 ise "Bizim dersten çıkardığım sonuç, her insanın farklı bir karakteri ve kişiliği vardır. Bize bunları anlatan, bu konuda bizi bilgilendiren hocamıza teşekkür ederim." sözleriyle hem dersin içeriğini anladığını hem de öğretmenin emeğini takdir ettiğini ortaya koymuştur.

Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar ve Bireysel Farklılıklar

Dördüncü hafta verileri, öğrencilerin genel olarak sürece aktif katılım sağladıklarını göstermekle birlikte bazı alanlarda öğrenme güçlükleri ve farklılıklar yaşandığını da ortaya koymaktadır. Özellikle soyut değerlerin (örneğin vefa, minnettarlık) kavranmasında öğrencilerin zorlandıkları hem gözlem notları hem de etkinlik sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin daha çok somut ve yaygın değerleri tercih etmeleri, daha karmaşık veya dolaylı anlam içeren kavramları belirlemede yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Motif belirleme etkinliğinde olumsuz örneklerin dile getirilememesi de bu durumu desteklemektedir. Öğrenci günlükleri de bu bulgularla paralel olarak bazı öğrencilerin etkinliklerde zorlandıklarını ve zaman zaman dikkatlerini sürdürmekte güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin canlandırma gibi önceki haftalarda yer alan etkinliklerin bu hafta yapılmamasını eksiklik olarak ifade etmeleri, öğrenme tercihleri açısından bireysel farklılıkların

bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin yüksek katılım göstermelerine rağmen öğrenmenin derinliği ve kavramsal düzeyi açısından bireysel farklılıkların belirgin olduğu ve özellikle soyut kavramların öğretiminde daha yapılandırılmış desteklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.



Şekil 45. Araştırmacı ders gözlem formu 4. hafta-2

Etkinlik sırasında sorulan "Türk milleti neden Alp Er Tunga için ağıt yapmıştır? Bu milletimizin sahip olduğu hangi değerleri gösterir?" sorusuna öğrencilerden yalnızca biri "sadık olmak" cevabını vererek doğruya yaklaşabilmiş, diğer öğrenciler doğru yanıtı ancak öğretmen yönlendirmesiyle anlayabilmişlerdir.

Son etkinlik sonunda yer alan motifler belirleme aşamasında. Özellikle herhangi bir sadıklık olmaksızın (Değer kavramıyla) motif kavramını açıkladım. Öğrenciler özellikle olumlu motiflerden bahsettiler. Doğru ama eksikti. Onlara olumsuz motiflerin de yer aldığını belirterek dersi sonlandırdım.

Şekil 461. Araştırmacı günlüğü 4. hafta-2

Araştırmacı günlüğünde bu durum "Öğrenciler genellikle olumlu motiflerden bahsetti, doğru ama eksikti; olumsuz motiflerin de yer aldığını belirterek dersi sonlandırdım." ifadeleriyle açıklanmıştır.

4.1.5. Beşinci Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Beşinci hafta kapsamında elde edilen gözlem notları, araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin belirli temalar etrafında anlamlı biçimde kümelenildiği görülmektedir. Bu doğrultuda bulgular; derse ilgi ve motivasyon, aktif katılım ve işbirlikli öğrenme süreci, kavramsal anlama ve bilgi yapılandırma, kök değerlerin fark edilmesi, ifade edilmesi ve içselleştirilmesi, duyuşsal deneyimler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile günlük yaşam ve popüler kültürle ilişkilendirme başlıkları altında bütüncül olarak ele alınmıştır.

Derse İlgili ve Motivasyon

Gözlem notları ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin yüksek olduğu, özellikle üretken yapay zekâ destekli video, görsel ve etkinliklerin bu ilgiyi artırdığı belirtilmektedir. Dersin başında yöneltilen sorulara öğrencilerin topluca ve doğruya yakın cevaplar vermesi, derse bilişsel olarak hazır olduklarını göstermektedir. Bu durum öğrenci günlükleriyle de desteklenmektedir. Öğrenciler dersin “eğlenceli geçtiğini”, “sıkılmadıklarını” ve “merak duygularının arttığını” ifade etmişlerdir. Ayrıca etkinliklerin tamamlanma oranlarının yüksek olması (özellikle ikinci ve üçüncü etkinlikte tam katılım) motivasyonun davranışsal boyuta da yansıdığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla farklı veri kaynakları birlikte değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ destekli içeriklerin öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırdığı ve motivasyonu sürdürülebilir kıldığı söylenebilir.

Bu haftaki uygulamada 11 Şehitler Destanı adlı yapay zekâ destekli videoyu izledik. Dersin başında derse hazırlık için sorulmuş soruya bütün öğrencilerin aynı cevabı vermesi dersin amacına hizmet ettiğini gösterdi. Soru "Kurtuluş Savaşı'nda hangi değerler öne çıkmıştır?" üzerineydi. Öğrenciler "cesaret, fedakarlık, kararlılık, birlik-beraberlik" cevaplarını verdiler. Diğer haftalarda olduğu gibi.

Şekil 47. Araştırmacı günlüğü 5. hafta-1

Üretken yapay zekâ desteğiyle hazırlanan “Üç Şehitler Destanı” videosunun öğrenciler tarafından büyük bir dikkatle izlenmesi ve görsellerden etkilendiklerini ifade etmeleri görsel-işitsel materyallerin motivasyonu artırmadaki önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin motivasyonunu artıran bir diğer etkinlik ise söz korusu çalışması olmuştur.



Şekil 48. Söz korusu etkinliği (5. hafta)

Üretken yapay zekâ destekli plan doğrultusunda üç gruba ayrılan öğrencilerin kısa bir hazırlıkla korolarını sunmaları hem derse aktif katılımı hem de motivasyonu güçlendirmiştir.

Aktif Katılım ve İşbirlikli Öğrenme Süreci

Gözlem verileri öğrencilerin ders sürecine aktif şekilde katıldıklarını, özellikle söz korusu etkinliğinde iş birliği içinde hareket ettiklerini göstermektedir. Gruplar hâlinde yapılan çalışmalar görev paylaşımı, birlikte ürün ortaya koyma ve akran değerlendirmesi gibi süreçler öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımını desteklemiştir. Araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin farklı sunum biçimleri geliştirdikleri (aynı anda okuma, sırayla okuma, cinsiyete göre ayrılarak okuma) belirtilmiş, bu durum iş birlikli öğrenmenin aynı zamanda yaratıcı boyut kazandığını ortaya koymuştur. Öğrenci günlükleri de bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenciler söz korusu etkinliğinde *“birbirlerini takip etmenin önemini öğrendiklerini”, “arkadaşlarının performansını takdir ettiklerini”* ve *“birlikte çalışmanın eğlenceli olduğunu”* ifade etmişlerdir. Etkinlik tamamlama verileri de bu tabloyu doğrular niteliktedir. Özellikle söz korusu etkinliğinde tüm öğrencilerin sürece katılması ve hiçbir etkinliğin boş bırakılmaması, katılımın yüzeysel değil, sürece yayılan aktif bir katılım olduğunu göstermektedir.



Şekil 49. Öğrencilerin söz korusu etkinliğine gruplara ayrılarak hazırlanması (5. hafta)

Üretken yapay zekâ desteğiyle planlanan bu etkinlikte öğrenciler üç gruba ayrılmış, kendi içlerinde görev paylaşımı yaparak kısa sürede hazırlıklarını tamamlamışlardır. İkinci derste grupların korolarını nasıl sunacaklarını açıklamaları, sorumluluk bilincini ve planlı hareket etme becerilerini geliştirdiklerini göstermiştir.

Kavramsal Anlama ve Bilgi Yapılandırma

Farklı veri kaynakları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin *“doğal destan”* ve *“yapay destan”* ayrımını kavradıkları ve bu kavramları doğru şekilde ifade edebildikleri görülmektedir. Gözlem notlarında öğrencilerin *“yapay destan sonradan yazılmıştır”* gibi tanımlamalar yapmaları kavramsal öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Araştırmacı günlükleri bu kavramsal öğrenmenin yalnızca tanım düzeyinde kalmadığını, öğrencilerin metin üzerinden değer çıkarma ve yorumlama süreçlerine de yansıdığını ortaya koymaktadır. Öğrenci günlüklerinde ise öğrencilerin *“yeni kavramlar öğrendiklerini”, “tarihî bilgiler edindiklerini”* ve *“konuyu daha iyi anladıklarını”* ifade etmeleri, kavramsal öğrenmenin öğrenci algısında da karşılık bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular birlikte ele

alındığında üretken yapay zekâ destekli materyallerin kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığı ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

09.27

Video sonrasında öğrencilere "Çocuklar yapay destan nedir, her duyduunuz mu?" sorusunu sordum. Öğrencilerden biri "Hocam, yapay destan sonradan yazılmış destandır." cevabını verdi. Ben de "Doğru ama eksik" cevabını verdikten sonra yapay destanın bazı farklarından bahsettim. Ardından ilk etkin-

Şekil 50. Araştırmacı ders gözlem formu 5. hafta-1

Videonun ardından sorulan "Yapay destan nedir?" sorusuna bir öğrencinin "Hocam, yapay destan sonradan yazılmış destandır." cevabı vermesi kavramın temel özelliğini fark ettiklerini ortaya koymuştur.

Kök Değerlerin Fark Edilmesi, İfade Edilmesi ve İçselleştirilmesi

Ders gözlem notları ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin "vatanseverlik, fedakârlık, cesaret, birlik ve beraberlik" gibi kök değerleri doğru şekilde belirledikleri ve ifade ettikleri görülmektedir. Bu değerlerin hem metin çözümleme sürecinde hem de etkinliklerde tekrar edilmesi, öğrenmenin pekiştiğini göstermektedir. Öğrenci günlükleri ise bu sürecin içselleştirme boyutunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler öğrendikleri değerleri "hayatlarında uygulayacaklarını", "atalarının özelliklerini örnek aldıklarını" ve "vatanseverlik gibi değerleri daha iyi anladıklarını" ifade etmişlerdir. Etkinliklerde iş birliği yapılması, grup değerlendirmeleri ve demokratik oylama süreçleri de değerlerin davranışsal boyuta taşındığını göstermektedir. Bu bağlamda kök değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde öğrenilmediği, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla birlikte ele alınarak içselleştirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin birbirlerinin performansını değerlendirmeleri, adalet ve objektiflik gibi değerlerin de sınıf atmosferine yansımaya olanak tanımıştır.

"Hangi grup daha başarılıydı?" sorusunu sordum. Onlar da "3. grup" cevabını verdiler. Bir öğrenci "Hocam diğer iki grup da iyiydi ama 3. grup görevini daha iyi yaptı." dedi.

Şekil 51. Araştırmacı ders gözlem formu 5. hafta-2

Bir öğrencinin "Hocam, 2. grup da iyiydi ama 3. grup görevini daha iyi yaptı." sözleri, eleştirel bakışla hakkaniyetli değerlendirme yapabildiklerini ortaya koymuştur. Son etkinlikte ise öğrencilerin

Türk sinemasındaki kahramanlık temalı filmleri tartışmaları, kök değerlerin farklı kültürel ürünlerle ilişkilendirilmesini sağlamıştır.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ
Sevgili.....günlük.....bugün.....derste.....birkaç.....şiiir.....işledik.Şiirin.....adı.....
Üç.....Şehitler.....Destanı.....idi.Şiirlerle.....ilgili.....etkinlikleri.....yaptık.Şiirleri.....
Grupça.....beraber.....okuduk,bir.....şeklinde.....okuduk.Bu.....şiiirde.....eskiden.....
Savaşan.....insanların.....vatan.....sever,savaşçı.....cesur.....ve.....kahraman.....
Olduklarını.....gördük.Genelde.....her.....savaşan.....Türk.....insanında.....bu.....
Özellikler.....vardır.....

Şekil 52. Ö14'e ait öğrenci günlüğü (5. hafta)

Ö14 günlüğünde “Sevgili günlük, bugün derste birkaç şiir işledik. Şiirin adı Üç Şehitler Destanı idi. Şiirlerle ilgili etkinlikleri yaptık, şiirleri grupça beraber okuduk, koro şeklinde okuduk. Bu şiirde eskiden savaşan insanların vatansever, savaşçı, cesur ve kahraman olduklarını gördük. Genelde her savaşan Türk insanında bu özellikler vardır.” sözleriyle destanda öne çıkan vatanseverlik ve cesaret değerlerini ayrıntılı şekilde dile getirmiş, Türk milletinin kahramanlıkla özdeşleşen özelliklerini vurgulamıştır.

Duyuşsal Deneyimler ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Öğrenci günlükleri, ders sürecinde olumlu duyguların baskın olduğunu göstermektedir. Öğrenciler dersten “keyif aldıklarını”, “eğlendiklerini” ve “derse daha bağlı hissettiklerini” ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin etkinliklere daha fazla katılma isteği veya canlandırma yapılmasına yönelik beklentileri, derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğunu ve sürece daha aktif katılma arzusu taşıdıklarını göstermektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ise tüm veri kaynaklarında olumlu bir şekilde yansımaktadır. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde öğretmenin yönlendirici, açıklayıcı ve destekleyici rolü vurgulanırken öğrenci günlüklerinde öğretmenin “açıklamalarının anlaşılmayı kolaylaştırdığı”, “dönütlerinin motive edici olduğu” ve “emeğinin takdir edildiği” ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenin pedagojik yaklaşımının öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal süreçlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ
Bugün.....Üç.....Şehitler.....Destanını.....işledik.....metni.....
Sevgili.....günlük.....bugün.....derste.....birkaç.....şiiir.....işledik.Şiirin.....adı.....
Üç.....Şehitler.....Destanı.....idi.Şiirlerle.....ilgili.....etkinlikleri.....yaptık.Şiirleri.....
Grupça.....beraber.....okuduk,bir.....şeklinde.....okuduk.Bu.....şiiirde.....eskiden.....
Savaşan.....insanların.....vatan.....sever,savaşçı.....cesur.....ve.....kahraman.....
Olduklarını.....gördük.Genelde.....her.....savaşan.....Türk.....insanında.....bu.....
Özellikler.....vardır.....

Şekil 53. Ö17'ye ait öğrenci günlüğü (5. hafta)

Ö17 günlüğüne yazdığı “Bugün Üç Şehitler Destanı’nı işledik, metni sevdik ama derse katılamadım. En iyi etkinlik üçüncü etkinlikti çünkü orada söz korusu yapıldı. Ayrıca Üç Şehitler Destanı’nda atalarımızın vatani kurtarmak için ellerinden geleni yaptıklarını, gözlerini hiçbir şeyden sakınmadıklarını ve çok vatansever olduklarını anladım. Gelecek hafta nasıl bir metin işleyeceğimizi merakla bekliyorum.” ifadeleriyle söz korusu etkinliğinden keyif aldığını, destanın kazandırdığı vatanseverlik değerini fark ettiğini ve derse yönelik merakının arttığını belirtmiştir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

...Bu gün Miraç hocamızla güzel bir gün geçirdik. Hocamız...
yine bize etkinlik kağıtları verdi ve Üç Şehitler Destanı videosunu
açtı. Sonra hocamız destanda önemli olan noktaları bize söyledi.

Şekil 54. Ö22'ye ait öğrenci günlüğü (5. hafta)

Ö22 günlüğünde “Bugün Miraç hocamızla güzel bir gün geçirdik. Hocamız yine bize etkinlik kâğıtları verdi ve Üç Şehitler Destanı videosunu açtı. Sonra hocamız destanda önemli olan noktaları bize söyledi.” sözleriyle öğretmenin açıklamalarının öğrencinin dikkatini derse çektiğini ve öğrenme sürecini yönlendirdiğini dile getirmiştir.

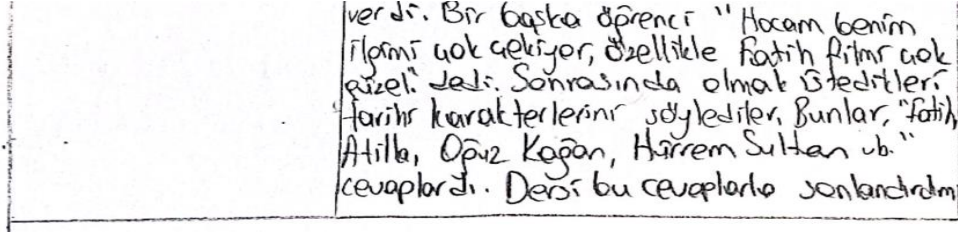
Günlük Yaşam ve Popüler Kültürle İlişkilendirme

Ders gözlem formu ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin tarihsel kahramanları popüler kültür unsurlarıyla ilişkilendirdikleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin film ve dizilerden etkilenecek kahraman seçmeleri, öğrenmenin sınıf dışı deneyimlerle bütünleştiğini göstermektedir. Öğrenci günlükleri de bu durumu destekleyerek öğrencilerin tarihsel olayları ve kahramanlık temalarını kendi ilgi alanlarıyla ilişkilendirerek daha anlamlı hale getirdiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenmenin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmadığı, öğrencilerin mevcut kültürel birikimleriyle etkileşime girerek daha kalıcı ve anlamlı bir öğrenme deneyimi oluşturduğu söylenebilir.

belirlediler. Son olarak öğrenciler olmak istedikleri
tarihi kahramanları söylediler. Özellikle dizi
ve filmlerden edindikleri bilgiler bu karakter-
leri seçimlerinde etkili olur.

Şekil 55. Araştırmacı günlüğü 5. hafta-2

Dersin sonunda öğrencilerin olmak istedikleri tarihi kahramanları dile getirmeleri, dersin içeriğinin günlük yaşam ve popüler kültür unsurlarıyla bağlantılı bir biçimde içselleştirildiğini göstermektedir.



Şekil 56. Araştırmacı ders gözlem formu 5. hafta-3

Araştırmacı günlüğünde ve ders gözlem formunda öğrencilerin Fatih, Atilla, Oğuz Kağan ve Hürrem Sultan gibi tarihsel kahramanları seçmeleri onların tarih bilgisini kişisel ilgi alanlarıyla birleştirdiklerini ortaya koymuştur. Özellikle dizi ve filmlerden edindikleri izlenimlerin bu seçimlerde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin öğrencilerden biri Fatih filmi çok sevdiğini ve kendisini en çok bu tür filmlerin etkilediğini belirtmiştir. Ders gözlem notlarında da benzer şekilde öğrencilerin tarihsel figürleri günümüz medya içerikleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür.

4.1.6. Altıncı Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Altıncı hafta kapsamında elde edilen gözlem notları, araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin belirli temalar etrafında anlamlı biçimde kümeleniği görülmektedir. Bu doğrultuda bulgular derse ilgi ve motivasyon, derse aktif katılım, iş birliği ve teknoloji destekli öğrenme süreci, kök değerlerin fark edilmesi, ifade edilmesi ve içselleştirilmesi, kavramsal anlama ve öğrenmenin pekiştirilmesi, duyuşsal deneyimler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile bireysel farklılıklar ve dijital yeterlikler başlıkları altında bütüncül olarak ele alınmıştır.

Derse İlgi ve Motivasyon

Altıncı haftaya ait veriler bütüncül olarak incelendiğinde öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Gözlem notları ve araştırmacı günlüklerinde üretken yapay zekâ tarafından oluşturulan örnek olayların ve etkileşimli sürükle-bırak etkinliklerinin öğrencilerde merak uyandırdığı ve dikkatlerini derse yoğunlaştırdığı belirtilmektedir. Öğrencilerin "*Hocam değerleri yanlış belirlersek ne olur?*" şeklindeki soruları, öğrenme sürecine yönelik bilişsel meraklarının yanı sıra etkinliği doğru tamamlama yönündeki motivasyonlarını da ortaya koymaktadır. Öğrenci etkinliklerine ilişkin bulgular, tüm öğrencilerin etkinlikleri doğru biçimde tamamlamış olmalarıyla bu motivasyonun davranışsal düzeyde de karşılık bulduğunu göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde ise dersin "*çok ilginç*", "*eğlenceli*" ve "*farklı*" olarak nitelendirilmesi, bilgisayar laboratuvarında yapılan etkinliklerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu artırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle bazı öğrencilerin sonraki derslerde de bilgisayar ortamında ders işlemek istediklerini ifade etmeleri, motivasyonun sürdürülebilir bir nitelik kazandığını göstermektedir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Bu hafta... tamamen... yapay zeka uygulamaları...
örneklerle... oluşturdum... örnek olayları... ve bu...
örnek olayların... kapsadığı... değerler... üzerine...
bir planlama... yaptım... yapay zeka uygulamalarına...
daha... örne... hazırladım... 40... adet... örnek... olayı...
en az... 1... değer... barındıracak... şekilde... sıraladım...

Şekil 57. Araştırmacı günlüğü 6. hafta-1

Araştırmacı günlüğünde, 40 adet örnek olayın en az bir değer içerecek şekilde sıralandığı ve sürükle-bırak yöntemiyle etkileşimli içeriğe dönüştürüldüğü belirtilmiştir.

Derse Aktif Katılım, İş Birliği ve Teknoloji Destekli Öğrenme Süreci

Veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım sağladıkları ve bu sürecin teknoloji ile bütünleşik biçimde yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin örnek olayları bireysel olarak okuyup doğru değerlerle eşleştirdikleri, yanlış seçenekleri eleyerek ilerledikleri ve ikinci derste bu süreci sesli okumalarla pekiştirdikleri ifade edilmektedir. Bu durum öğrencilerin yalnızca pasif alıcı değil, aktif öğrenen rolünde olduklarını göstermektedir. Öğrenci etkinliklerine ilişkin bulgular, tüm öğrencilerin etkinlikleri başarıyla tamamlamalarıyla bu aktif katılımın öğrenme çıktısına dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Öğrenci günlükleri ise bu sürecin iş birliği boyutunu açığa çıkarmaktadır. Bilgisayar kullanmakta zorlanan öğrencilerin hem öğretmenlerinden hem de arkadaşlarından destek almaları, sınıf içinde doğal bir akran öğrenmesi ve yardımlaşma ortamı oluştuğunu göstermektedir.

09.36	Öğrencilere "Aranızda ilk defa bilgisayar kullanan var mı?" sorusunu yönelttim. Birtan öğrenci "Evet, ben ilk defa şimdi kullanıyorum." dedi.
-------	---

Şekil 58. Araştırmacı ders gözlem formu 6. hafta-1

Öğrencilerin ilk kez bilgisayar kullandıklarını ifade etmeleri ve kısa sürede sürece uyum sağlamaları, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının yalnızca akademik değil, aynı zamanda dijital becerilerin gelişimine de katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Böylece öğrenme süreci bilişsel, sosyal ve teknolojik boyutlarıyla bütüncül bir yapıya kavuşmuştur. Ayrıca bilgisayar faresini kullanmakta zorlanan öğrencilere hem öğretmenin hem de arkadaşlarının destek oldukları, böylece öğrenciler arasında yardımlaşma ve iş birliği davranışlarının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.



Şekil 59. Etkileşimli içeriğin bilgisayar laboratuvarında uygulanması

Öğrenciler ekranda karşılarına çıkan örnek olayları okuyarak ilgili kök değerleri doğru kutuya yerleştirmiş, yanlış ifadeleri ise eleyerek ilerlemiştir. Bu süreçte öğrencilerin teknolojiyle olan etkileşimleri dikkat çekmiştir. Ders gözlem notlarında bazı öğrencilerin bilgisayar faresini kullanmakta zorlandıkları, hatta birkaç öğrencinin ilk kez bilgisayar kullandığını ifade ettikleri aktarılmaktadır.

Bir öğrenci "Hocam değerleri yanlış belirlerseniz ne olur?" diye sordu. Ben de "Bir sonraki örnek olayın bulunduğu sayfaya geçemezsiniz." cevabını verdim.

Şekil 60. Araştırmacı ders gözlem formu 6. hafta-2

Öğrencilerden birinin "Hocam değerleri yanlış belirlerseniz ne olur?" sorusu, onların hem etkinliğe olan ilgisini hem de teknolojik sürecin işleyişini anlamaya yönelik meraklarını yansıtmaktadır.

Kök Değerlerin Fark Edilmesi, İfade Edilmesi ve İçselleştirilmesi

Tüm veri kaynakları birlikte ele alındığında öğrencilerin kök değerleri fark etme, ifade etme ve içselleştirme süreçlerinde önemli ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Gözlem formunda ve

araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin “şefkat, sorumluluk, çalışkanlık, hoşgörü, sabır, öz denetim, dürüstlük, vatanseverlik, adalet” gibi çok sayıda değeri doğru biçimde eşleştirdikleri ve bu değerleri sesli olarak ifade ettikleri belirtilmektedir. Öğrenci etkinliklerinde tüm değerlerin doğru eşleştirilmiş olması, bu farkındalığın uygulama düzeyine taşındığını göstermektedir. Öğrenci günlükleri ise bu sürecin içselleştirme boyutunu desteklemektedir. Öğrencilerin öz denetim, sorumluluk gibi bazı değerleri daha zor anladıklarını, ancak örnek olaylar aracılığıyla bu değerleri daha iyi kavradıklarını ifade etmeleri öğrenmenin yüzeysel değil anlamlandırmaya dayalı gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin en çok etkilendikleri örnek olayları açıklamaları, değerlerin bireysel anlam dünyalarında karşılık bulduğunu göstermektedir. Bu durum değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde öğrenilmediğini, aynı zamanda duyuşsal boyutta da içselleştirildiğini göstermektedir.

Olurdu. Anılan okurunda her örnek olayı okuyarak...
örnek olaya ait doğru değer ve ifadeleri belir-
lediler. Yanlış ifadeleri eleştirerek bütün örnek olayları
bitirdikten sonra sıra ile teler teler örnek olay-
ları okuyarak eşleştirmeleri işler olarak yaptılar.
Şefkat, sorumluluk, çalışkanlık, hoşgörü, sabır, öz-
denetim, dürüstlük, vatanseverlik, sadakat, sevgi,
eşitlik, empati, adalet, cesaret, cömertlik, barış gibi
değerleri örnek olaylarla daha iyi kavradılar.

Şekil 612. Araştırmacı günlüğü 6. hafta-2

Bu süreçte öğrencilerin “şefkat, sorumluluk, çalışkanlık, hoşgörü, sabır, öz denetim, dürüstlük, vatanseverlik, sadakat, sevgi, eşitlik, empati, adalet, cesaret, cömertlik, barış...” gibi değer ve kavramları daha iyi kavradıkları ve bunları yüksek sesle ifade ederek pekiştirdikleri belirtilmiştir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

İlk haftadan itibaren işlediğimiz bütün
değerleri ve daha fazlasını burada gördüm.
Bilgisayar kullanmak çok güzelmiş, ben
hep tablet kullanıyorum. Bilgisayar
kullanamayan arkadaşlarımı da gördüm ama
öğretmenimiz onlara yardım etti.

Şekil 62. Ö1'e ait öğrenci günlüğü (6. hafta)

Ö1 ise “İlk haftadan itibaren işlediğimiz bütün değerleri ve daha fazlasını burada gördüm. Bilgisayar kullanmak çok güzelmiş, ben hep tablet kullanıyorum. Bilgisayar kullanamayan arkadaşlarımı da gördüm ama öğretmenimiz onlara yardım etti.” sözleriyle dersin değerler açısından

genel bir tekrar niteliği taşıdığını vurgulamış, ayrıca bilgisayar kullanımının öğrenme sürecine kattığı farklılığa dikkat çekmiştir.

Kavramsal Anlama ve Öğrenmenin Pekiştirilmesi

Altıncı hafta bulguları, öğrencilerin değer kavramlarına ilişkin kavramsal anlayışlarının geliştiğini ve bu öğrenmenin pekiştirildiğini göstermektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde, ilk derste yapılan eşleştirme etkinliklerinin ikinci derste tekrar edilmesiyle öğrencilerin daha doğru ve hızlı eşleştirmeler yaptıkları belirtilmektedir. Bu tekrar süreci öğrenmenin kalıcılığını artıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğrenci etkinliklerinde tüm öğrencilerin doğru eşleştirme yapması, kavramsal öğrenmenin başarıyla gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde ise öğrencilerin “önceden gördüğüm değerler vardı”, “ilk defa duyduğum kavramlar öğrendim” gibi ifadeleri hem önceki öğrenmelerin pekiştirildiğini hem de yeni kavramların öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle “öz denetim” gibi daha soyut kavramların öğrenciler tarafından fark edilmesi ve öğretmen desteğiyle anlamlandırılması, kavramsal öğrenmenin öğretim sürecinde nasıl derinleştirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda üretken yapay zekâ destekli örnek olayların kavramsal öğrenmeyi somutlaştırarak anlaşılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Ayrıca bu örnek olayların yapay zekâ
destekli olarak oluşturulmasında öğrenciler
en çok zorlandıkları değerim ise "sorumluluk"
değerini aldığını, en kolay fark ettikleri de-
ğerin ise "vatanseverlik" değerini aldığını
not ettim.

Şekil 63. Araştırmacı günlüğü 6. hafta-3

Öğrenciler “sorumluluk” ve “öz denetim” değerlerini anlamakta daha çok zorlandıklarını, buna karşın “vatanseverlik” değerini en kolay fark ettiklerini dile getirmiştir.

Duyuşsal Deneyimler ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Altıncı hafta verileri, öğrenme sürecinin güçlü bir duyuşsal boyuta sahip olduğunu ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin bu süreçte belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde dersin “eğlenceli”, “ilginç” ve “şaşırtıcı” olarak tanımlanması, olumlu duyguların öğrenmeye eşlik ettiğini ortaya koymaktadır. Özellikle bilgisayar laboratuvarında ders işlenmesi öğrencilerde başlangıçta şaşkınlık oluşturmuş, ancak bu durum kısa sürede merak ve ilgiye dönüşmüştür. Öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından tüm veri kaynakları tutarlı bulgular sunmaktadır. Öğrencilerin zorlandıkları noktalarda öğretmenden destek almaları, öğretmenin açıklayıcı yönergeler vermesi ve anında dönüt sağlaması öğrenme sürecini kolaylaştırmıştır. Öğrenci günlüklerinde öğretmenin emeğinin ve desteğinin özellikle vurgulanması, öğretmenin rehberlik rolünün öğrenciler tarafından fark edildiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenin yönlendirici, destekleyici ve motive

edici tutumunun öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ



ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Bugün...derste...Miraç...hocamız...bize...bir...uygulama
açtı...uygulama...eşleştirme...uygulamasıydı.....
Geçmiş...derslerde...öğrendiğimiz...değerleri...bu...
hikâyelerle...eşleştirdik...Ben...çoğunu...yaptım...Sade-
ce...1-2...hikâyede...zorlandım...onuda...Miraç...hocaya
sordum...Miraç...hocada...doğru...cevapları...verdi.
Bu...haftaki...ders...çok...ilginçti...ve...güzeldi,
bundan...sonraki...derslerde...de...bilgi...saya...odasında
işlemek...isterim.....

Şekil 64. Ö15'e ait öğrenci günlüğü (6. hafta)

Ö15 günlüğüne yazdığı “Bugün derste Miraç hocamız bize bir uygulama açtı, uygulama eşleştirme uygulamasıydı. Geçmiş derslerde öğrendiğimiz değerleri bu hikâyelerle eşleştirdik. Ben çoğunu yaptım, sadece 1-2 hikâyede zorlandım, onu da Miraç hocaya sordum, Miraç Hoca da doğru cevapları verdi. Bu haftaki dersimiz çok ilginçti ve güzeldi, bundan sonraki derslerde de bilgisayar odasında işlemek isterim.” ifadeleriyle etkinliklerden keyif aldığını, bilgisayar odasında yapılan dersin ilgisini artırdığını ve sonraki derslerde de bu şekilde devam etmek istediğini dile getirmiştir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Bilgisayar...odasına...gittik...bilgisayar...odasında.....
herimiz...ayrı...ayrı...bilgisayarlara...oturduk.....
Daha...sonra...öğretmenimiz...bize...dersle...ilgili.....
okutmana...yaptı...Biz de...hikâyeleri...okumaya.....
başladık...her...hikâyeyi...okuduğumuzda...onu.....
bir...değerle...eşleştirdik.....

Şekil 65. Ö3'e ait öğrenci günlüğü (6. hafta)

Ö3 günlüğünde “Bilgisayar odasına gittik, bilgisayar odasında hepimiz ayrı ayrı bilgisayarlara oturduk. Daha sonra öğretmenimiz bize dersle ilgili açıklama yaptı. Biz de hikâyeleri okumaya başladık, her hikâyeyi okuduğumuzda onu bir değerle eşleştirdik.” ifadeleriyle öğretmenin dersin içeriğini açıklayıcı yönergelerle aktardığını ve öğrencilerin bu doğrultuda etkinliği gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Bireysel Farklılıklar ve Dijital Yeterlikler

Altıncı hafta bulguları, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların özellikle dijital yeterlikler bağlamında belirginleştiğini göstermektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde bazı öğrencilerin bilgisayar kullanımında zorlandıkları, bazılarının ise süreci rahatlıkla yönettikleri ifade edilmektedir.

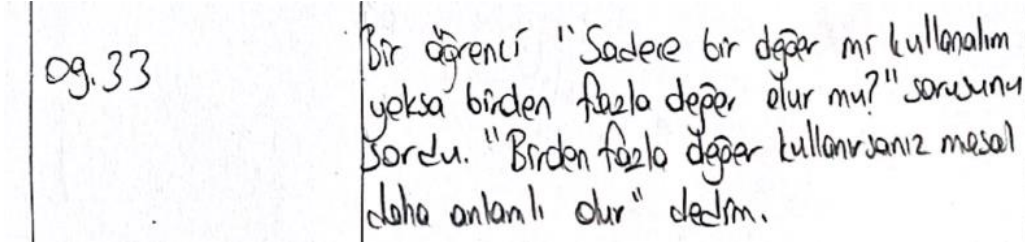
Öğrenci günlükleri de bu durumu destekleyerek bazı öğrencilerin ilk kez bilgisayar kullandıklarını, bazılarının ise önceden deneyime sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu farklılıklara rağmen öğrencilerin öğretmen ve akran desteğiyle sürece uyum sağlamaları, öğrenme ortamının kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu süreç dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sunarak öğrenciler arasındaki farklılıkların zamanla azalmasına zemin hazırlamıştır. Sonuç olarak altıncı haftaya ilişkin bütüncül analiz, üretken yapay zekâ destekli ve teknoloji temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgi, motivasyon, katılım, kavramsal öğrenme ve değer kazanımı üzerinde çok boyutlu ve olumlu etkiler oluşturduğunu, bununla birlikte bireysel farklılıkların uygun öğretim stratejileriyle dengelenebildiğini ortaya koymaktadır.

4.1.7. Yedinci Hafta Yapılan Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Yedinci hafta kapsamında elde edilen gözlem notları, araştırmacı günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve öğrenci günlükleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin belirli temalar etrafında anlamlı biçimde kümелendiği görülmektedir. Bu doğrultuda bulgular *derse ilgi ve motivasyon, aktif katılım, üretken öğrenme ve iş birliği, kök değerlerin fark edilmesi, ifade edilmesi ve içselleştirilmesi, kavramsal anlama ve yaratıcı yapılandırma süreci, duyuşsal deneyimler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile zaman yönetimi, öğrenme sürecinin sınırları ve bireysel farklılıklar* başlıkları altında bütüncül olarak ele alınmıştır.

Derse İlgi ve Motivasyon

Yedinci hafta bulguları, masal tamamlama etkinliğinin öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve içsel motivasyonunu belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Gözlem notlarında öğrencilerin verilen süreyi etkin kullanmaya çalıştıkları, özellikle süre hatırlatmalarından sonra yazma süreçlerine daha yoğun şekilde odaklandıkları belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin yalnızca etkinliğe katılmakla kalmayıp süreci tamamlamaya yönelik güçlü bir motivasyon geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmacı günlüklerinde yer alan *“birden fazla değer kullanırsak masal daha anlamlı olur mu?”* gibi sorular ile öğrenci günlüklerinde ifade edilen *“ders çok eğlenceliydi”, “ilgimi çekti”* gibi söylemler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin etkinliğe yönelik merak, ilgi ve gönüllü katılım düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi yazdıkları masalların üretken yapay zekâ tarafından oluşturulan metne ne kadar benzediğini merak etmeleri, öğrenme sürecine rekabetçi ve merak temelli bir motivasyon boyutu da eklemiştir. Bununla birlikte hiçbir öğrencinin etkinliği tamamen boş bırakmamış olması ve büyük çoğunluğun etkinliği tamamlaması, öğrenci etkinlik bulgularıyla da örtüşerek motivasyonun davranışsal düzeyde de karşılık bulunduğunu göstermektedir.



Şekil 66. Araştırmacı ders gözlem formu 7. hafta-1

Öğrencilerin "birden fazla değer kullanırsak masal daha anlamlı olur mu?" gibi sorularla sürece yönelik meraklarını ifade etmeleri de onların etkinliğe gönüllü ve istekli bir şekilde katıldıklarını göstermektedir.

Aktif Katılım, Üretken Öğrenme ve İş Birliği

Veriler bütüncül olarak incelendiğinde öğrencilerin masal oluşturma sürecine aktif biçimde katıldıkları ve üretken öğrenme sürecine dâhil oldukları görülmektedir. Gözlem notları ve araştırmacı günlükleri öğrencilerin hem bireysel hem de grup hâlinde çalışma tercihinde bulunabildiklerini, grup çalışmalarında görev paylaşımı yaparak ortak ürün ortaya koyduklarını göstermektedir. Grup sözcüsü belirlenmesi ve ürünlerin sınıfla paylaşılması, öğrencilerin yalnızca katılım değil aynı zamanda sorumluluk alma ve temsil etme becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler de bu bulguları desteklemektedir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte masal oluşturdıklarını, birbirlerinin fikirlerinden yararlandıklarını ve bu süreçte öğrenmenin daha keyifli hâle geldiğini belirtmeleri iş birliğine dayalı öğrenmenin etkinliğini göstermektedir. Aynı zamanda bazı öğrencilerin bireysel çalışmayı tercih ederek kendi ürünlerini geliştirmeleri, farklı öğrenme yollarının desteklendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda etkinlik süreci, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketen değil, anlam üreten ve içerik geliştiren aktif öğrenenler hâline geldiklerini göstermektedir.

tamamlamalarını... İstedim. Ayrıca... öğrencilere grup oluşturabileceklerini, görev dağılımı yapabileceklerini ve grup sözcüsü seçebileceklerini söyledim. Öğrencilerden bazıları bireysel olarak yazmayı tercih ederken bazıları grup olarak yazmayı tercih ettiler.

Şekil 67. Araştırmacı günlüğü 7. hafta-1

Masal tamamlama etkinliği süresince öğrencilerin hem bireysel hem de grup hâlinde çalışmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı günlüğünde belirtildiği üzere bazı öğrenciler bireysel olarak yazmayı seçerken bazıları grup oluşturarak görev paylaşımı yapmış, grup hâlinde çalışanlar ise aralarından sözcü belirleyerek masallarını sınıfla paylaşmışlardır. Bu durum öğrencilerin hem bağımsız çalışma hem de iş birliği içerisinde üretim yapma becerilerini sergileyebildiklerini göstermektedir.

Kök Değerlerin Fark Edilmesi, İfade Edilmesi ve İçselleştirilmesi

Yedinci hafta bulguları, öğrencilerin kök değerleri yalnızca tanımakla kalmayıp yazılı ve sözlü üretim süreçlerine bütünleştirdiğini göstermektedir. Gözlem ve araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin “merhamet, empati, sabır, azim, alçakgönüllülük ve paylaşma” gibi hedef değerleri doğrudan kullanabildikleri; bunun yanı sıra “adalet, cesaret, sadakat, çalışkanlık” gibi ek değerleri de masallarına dahil ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin “Bu masalda merhamet ve paylaşma var” ya da “Biz de bu değerleri kullandık” gibi ifadeleri, değerlerin fark edilmesinin ötesinde bilinçli olarak seçilip kullanıldığını göstermektedir. Öğrenci günlüklerinde de benzer şekilde öğrencilerin öğrendikleri değerleri masallarına aktardıklarını ifade etmeleri, bu sürecin içselleştirme boyutuna ulaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin etkinliklerde değerleri bilinçli şekilde seçerek (örneğin cesaret veya empatiyi tercih etmeleri) masal kurgusuna yerleştirmeleri, değerlerin bireysel anlam dünyasında karşılık bulduğunu göstermektedir. Bu durum değerler eğitiminin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda anlamsal ve kişisel düzeyde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

bulgular: Masalda beklenen değerler şunlardı:
- Merhamet - Azim
- Empati - Alçakgönüllülük
- Sabır - Paylaşma
Çoğun öğrenci bu değerleri masalda kullanmıştır.
Bazı öğrenci de fazladan cesaret, sadakat, adalet gibi ek değerlere de yer vermiştir.

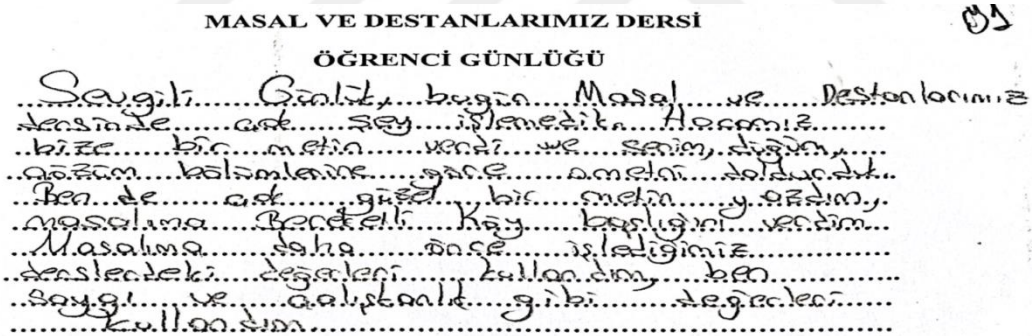
Şekil 68. Araştırmacı günlüğü 7. hafta-2

Masal tamamlama etkinliği süresince öğrencilerin kök değerleri doğru biçimde fark ettikleri ve yazılı/sözlü biçimde ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmacı günlüğünde masalda yer alması beklenen değerlerin “merhamet, empati, sabır, azim, alçakgönüllülük ve paylaşma” olduğu belirtilmiştir. Etkinlik boyunca öğrencilerin büyük çoğunluğu bu değerleri kullanmış, bazı öğrenciler ise “cesaret, sadakat, adalet ve çalışkanlık” gibi ek değerleri de masallarına yansıtmışlardır.



Şekil 69. Masal tamamlama etkinliği uygulaması yapan öğrenciler

Genel olarak bulgular öğrencilerin hem beklenen değerleri hem de ek değerleri masallarına yansıtabilmeleri, değerleri doğru biçimde fark etmeleri ve yazılı/sözlü olarak ifade etmeleri bakımından olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Bu durum masal tamamlama etkinliğinin değerlerin fark edilmesi ve farklı bağlamlarda ifade edilmesine katkı sağladığını göstermektedir.



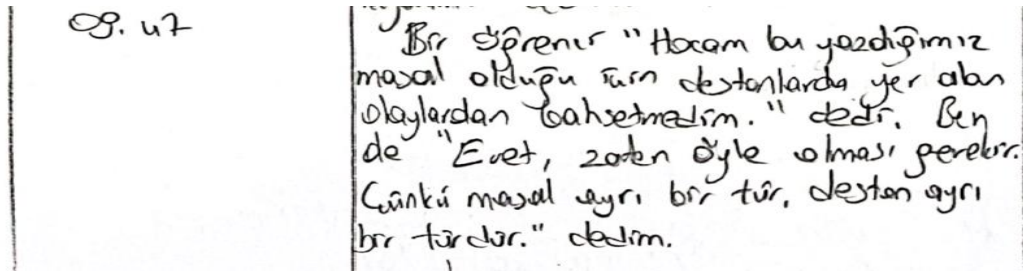
Şekil 70. Ö1'e ait öğrenci günlüğü (7. hafta)

Ö1 günlüğünde “Sevgili günlük, bugün Masal ve Destanlarımız dersinde çok şey işlemedik. Hocamız bize bir metin verdi ve serim, düğüm, çözüm bölümlerine göre o metni doldurdum. Ben de çok güzel bir masal yazdım, masalıma Bereketli Köy başlığını verdim. Masalımda daha önce işlediğimiz derslerdeki değerleri kullandım, ben saygı ve çalışkanlık gibi değerleri kullandım.” sözleriyle ders kapsamında değerlerin genel tekrarını yaptığını ve yazdığı masalda bu değerleri ön plana çıkardığını ifade etmiştir.

Kavramsal Anlama ve Yaratıcı Yapılandırma Süreci

Bulgular, öğrencilerin masal oluşturma sürecinde hem edebî tür bilgilerini hem de değer temelli içerik üretim becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Gözlem verilerinde yer alan “Bu masal olduğu için destan özelliklerini kullanmadım.” ifadesi öğrencilerin türler arası farkları ayırt edebildiğini

ve kavramsal düzeyde doğru yapılandırma gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmacı yönlendirmeleriyle kavramsal karışıklıkların giderilmesi, öğrencilerin doğru tür özellikleriyle metin üretmelerine katkı sağlamıştır. Öğrenci günlüklerinde ise masalın serim-düğüm-çözüm yapısına uygun şekilde tamamlandığının ifade edilmesi, bu kavramsal bilginin uygulamaya dönüştürüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin etkinliklerde farklı değerleri bir arada kullanarak özgün masallar üretmeleri, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. Etkinliğin üretken yapısı sayesinde öğrenciler, öğrenilen bilgileri yeni bağlamlarda kullanarak yaratıcı ve bütüncül ürünler ortaya koymuştur.



Şekil 71. Araştırmacı ders gözlem formu 7. hafta-2

Bu bağlamda bir öğrencinin *"Hocam bu yazdığımız masal olduğu için destanlarda yer alan olaylardan bahsetmedim."* ifadesi, masal ve destan türleri arasındaki farkı ayırt ettiğini göstermektedir.

Duyuşsal Deneyimler ve Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Öğrenci günlükleri, yedinci haftada öğrenme sürecinin güçlü bir duyuşsal boyut taşıdığını göstermektedir. Öğrenciler etkinlikleri eğlenceli, ilgi çekici ve motive edici olarak tanımlamış; bazı öğrenciler ise öğretmenin beğenisini kazanma isteğiyle daha fazla çaba gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu durum öğrenme sürecinde duygusal bağlılık ve başarı motivasyonunun etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenin süreç boyunca sağladığı dönütler, yönlendirmeler ve pekiştireçler öğrenciler tarafından açıkça vurgulanmıştır. Öğrencilerin *"hocam geliştirebilirsin dedi"*, *"aferin almak istiyorum"* gibi ifadeleri öğretmen geri bildirimlerinin öğrenme sürecini desteklediğini göstermektedir. Genel olarak öğretmen-öğrenci etkileşiminin destekleyici, yönlendirici ve motive edici bir yapıda olduğu; bu durumun da öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal katılımını artırdığı anlaşılmaktadır.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Sevgili günlük, bu hafta derste öğretmenimiz bize bir kâğıt verdi ve bizden bir masalın yazılmasını istedi. Giriş, gelişme ve sonuç bölümünü vermiştik, biz de devam ettik. Ben ilk derste yetiştiremedim ama ikinci derste yetiştirebildim. Önceki haftalarda kullandığımız bazı değerleri kullandım; saygı, sevgi, yardımseverlik, empati gibi değerlerdi. Öğretmenimizden güzel bir aferin almayı istiyorum.

Şekil 72. Ö6'ya ait öğrenci günlüğü (7. hafta)

Ö6 ise “Sevgili günlük, bu hafta derste öğretmenimiz bize bir kâğıt verdi ve bizden bir masalın yazılmasını istedi. Giriş, gelişme ve sonuç bölümünü vermiştik, biz de devam ettik. Ben ilk derste yetiştiremedim ama ikinci derste yetiştirebildim. Önceki haftalarda kullandığımız bazı değerleri kullandım; saygı, sevgi, yardımseverlik, empati gibi değerlerdi. Öğretmenimizden güzel bir aferin almayı istiyorum.” ifadeleriyle hem değerleri masalına yansıttığını hem de öğretmenin takdirini kazanma isteğini dile getirmiştir.

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Sevgili günlük, bugün derste masal tamamlama etkinliği yaptık. Serim bölümü verilmişti, geri kalan kısımların masalın devamını yazdık. Ben daha önceki haftalarda öğrendiğim değerlerden bazı şeyleri yazdım. Öğretmenimiz çok aferin dedi ve çok beğendi. Ben de masalımı okudum, sonraki hafta görüşmek üzere.

Şekil 73. Ö21'e ait öğrenci günlüğü (7. hafta)

Ö21 günlüğünde “Sevgili günlük, bugün derste masal tamamlama etkinliği yaptık. Serim bölümü verilmişti, geri kalan kısımların masalın devamını yazdık. Ben daha önceki haftalarda öğrendiğim değerlerden bazı şeyleri yazdım. Öğretmenimiz çok aferin dedi ve çok beğendi. Ben de masalımı okudum, sonraki hafta görüşmek üzere.” ifadeleriyle öğretmenin dönüt ve pekiştirme vererek sürece katkı sağladığını, bu durumun kendisini memnun ettiğini dile getirmiştir.

Zaman Yönetimi, Öğrenme Sürecinin Sınırları ve Bireysel Farklılıklar

Yedinci hafta bulguları, öğrenciler arasında zaman yönetimi ve öğrenme hızına bağlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci etkinliklerine ilişkin verilerde bazı öğrencilerin etkinliği eksiksiz

tamamlarken bazılarının eksik bırakması, bu farklılıkların somut bir göstergesidir. Öğrenci günlüklerinde yer alan “ilk derste yetişmedi”, “ikinci derste tamamladım” gibi ifadeler de bu durumu desteklemektedir. Bu farklılıklar yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve çevresel etkenlerle de ilişkilidir. Örneğin bir öğrencinin yorgunluk ve sınav stresi yaşadığını belirtmesine rağmen etkinliğe katılım göstermesi, öğrenme sürecinin çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte hiçbir öğrencinin etkinliği tamamen boş bırakmaması, bireysel farklılıklara rağmen genel katılım düzeyinin yüksek olduğunu ve öğrenme sürecinin kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.8. Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin eylem araştırması öncesi görüşleriyle eylem araştırması sonrası görüşleri karşılaştırmalı incelenmiştir. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası Masal ve Destanlarımız dersine katılım durumlarının karşılaştırmalı bulguları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası masal ve destanlarımız dersine katılım durumları

Öğrenci Kodu	Eylem Araştırması Öncesi	Eylem Araştırması Sonrası
Ö1	Normal, düşük katılım, söz hakkı az	Daha iyi anlama, hayal gücü gelişimi, olumlu duygu, yüksek katılım
Ö2	Sıkıcı, düşük katılım, isteksizlik	Eğlenceli, zevkli, bol katılım, isteklilik
Ö4	Biraz sıkıcı, düşük katılım	Eğlenceli, yüksek katılım
Ö5	İyi, katılım sağlama	Hayal gücü gelişimi, kültürel öğrenme, yüksek katılım
Ö6	Normal, ara sıra katılım	Daha iyi farkındalık, düzenli katılım
Ö7	Çok iyi değil, nadir katılım	En çok katılan öğrenci olma, yüksek katılım
Ö9	Katılmayı sevmeme, katılım yok	Eğlenceli ders, artan katılım
Ö21	Çocuksu ders, sevmeme, düşük katılım	Eğlenceli, dinlemekten keyif alma, canlandırmalarla aktif katılım
Ö26	Hiç katılmama, çok sıkıcı	Olumlu duygular, günlük hayata aktarma, öğrenme, yüksek katılım
Ö27	Sıkıcı, konuları beğenmeme, düşük katılım	Dersi sevme, yüksek katılım

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin eylem araştırması öncesinde Masal ve Destanlarımız dersine yönelik katılımlarının genellikle düşük olduğu, dersin sıkıcı, çocuksu veya ilgi çekici olmadığı yönünde görüşler dile getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu derse ya hiç katılmadıklarını ya da sınırlı düzeyde katılım sağladıklarını belirtmiştir. Eylem araştırması sonrasında ise öğrencilerin dersle ilgili algılarında olumlu yönde belirgin bir değişim gözlenmiştir. Öğrenciler dersin artık eğlenceli, zevkli ve faydalı olduğunu vurgulamış; katılım düzeylerinin arttığını, hayal güçlerinin geliştiğini, kültürel olarak yeni bilgiler edindiklerini ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabildiklerini

ifade etmişlerdir. Bu durum yapılan eylem araştırmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve ders içi katılımlarını artırdığını göstermektedir.

Öğrencilerin bireysel yanıtları incelendiğinde derse yönelik algı ve katılım düzeylerinde dikkat çekici dönüşümler göze çarpmaktadır. Örneğin Ö26 ön görüşmede *“Hiç katılmam. Ders bana çok sıkıcı geliyor.”* diyerek derse katılmadığını ve dersi sıkıcı bulduğunu ifade ederken son görüşmede *“Masal ve Destanlarımız dersine katıldığım için güzel duygular hissediyorum ve öğrendiklerimi günlük hayatta uyguluyorum.”* sözleriyle hem katılımında artış olduğunu hem de dersin yaşamına yansıdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö21 önceden *“Dersi pek sevmiyordum çünkü çok bebensiydi. Bu sebeple az katılırdım.”* ifadesiyle dersi sevmediğini, çocuksu bulduğunu ve az katıldığı söylerken sonrasında *“Dersi dinlemeyi çok seviyorum. Canlandırma vb. şeyler yapıyoruz dersimiz çok eğlenceli oluyor.”* şeklindeki sözleriyle dersin artık ilgi çekici bir hâl aldığını ve aktif katıldığını dile getirmiştir. Ayrıca Ö7 ilk görüşmede *“Çok iyi değildi. Çok nadir katılırdım.”* diyerek dersin iyi olmadığını ve katılımının düşük olduğunu belirtirken son görüşmede *“Sınıfın en çok derse katılanıyım.”* ifadesiyle dersin kendisinde oluşturduğu değişimi ve derse en çok katılan öğrenci olduğunu net biçimde ortaya koymuştur.

Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası Masal ve Destanlarımız dersini farklı yöntemlerle işlenmesine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası masal ve destanlarımız dersini farklı yöntemle işlemeye yönelik görüşleri

Öğrenci Kodu	Eylem Araştırması Öncesi	Eylem Araştırması Sonrası
Ö1	Normal, farklı yöntem isteği	Olumlu, üretken yapay zekâ ve bilgisayar kullanımını eğlenceli bulma
Ö2	Eğlenceli olsun diye farklı yöntem isteği	Çok iyi, etkinlik ve yarışmalarla değer öğrenme
Ö4	Sıkıcı olduğu için farklı yöntem isteği	Eğlenceli olduğu için mevcut yöntemi isteme
Ö5	Daha güzel olur diye farklı yöntem isteği	Mevcut sistem güzel, değişirse kötü olur
Ö6	Dersler boşa gidiyor diye farklı yöntem isteği	Olumlu, dersler verimli geçti
Ö7	Zevksiz olduğu için farklı yöntem isteği	Çok olumlu, izleme ve canlandırma ile eğlenceli ve anlamlı
Ö9	Keyif verici olur diye farklı yöntem isteği	Çok eğlenceli, zevk verici, bilgisayar kullanımıyla daha fazla katılım
Ö21	Daha kötü olur diye farklı yöntem istememe	Üretken yapay zekâ ile geçmiş öğrenme, değer kazanma
Ö26	Heyecan ve eğlence için farklı yöntem isteği	Yazı yazmaktan kurtulma, olumlu etki
Ö27	Ders sıkıcı olduğu için farklı işlenmesini isteme	Yenilik, daha iyi anlama, eğlenceli ders

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin eylem araştırması öncesinde Masal ve Destanlarımız dersini farklı yöntemlerle işleme konusunda çoğunlukla olumlu beklenti içinde oldukları görülmektedir. Öğrenciler dersin mevcut hâlinin sıkıcı, zevksiz veya verimsiz olduğunu ifade ederek farklı uygulamaların dersi daha eğlenceli, anlamlı ve faydalı hâle getireceğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte az sayıda öğrenci farklı yöntemlerin dersi olumsuz etkileyebileceğini düşünerek değişiklik istemediğini belirtmiştir. Eylem araştırması sonrasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulanan yeni yöntemleri olumlu, eğlenceli ve verimli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler özellikle üretken yapay zekâ ve bilgisayar destekli uygulamalar sayesinde dersin daha keyifli geçtiğini, etkinlikler, yarışmalar ve canlandırmalar yoluyla öğrenmenin pekiştiğini ve derslerin artık boşa geçmediğini vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler üretken yapay zekâ desteği ile hazırlanan yöntemin değiştirilmemesi gerektiğini belirterek uygulamanın kendileri açısından en uygun yöntem olduğunu dile getirmiştir. Bu bulgular eylem araştırmasının öğrencilerin derse yönelik algılarını olumlu yönde dönüştürdüğünü, dersin daha eğlenceli, anlamlı ve verimli bir hâl almasını sağladığını göstermektedir.

Öğrencilerin bireysel yanıtları incelendiğinde, Masal ve Destanlarımız dersine yönelik algı ve katılım düzeylerinde dikkat çekici dönüşümler göze çarpmaktadır. Örneğin Ö1 ön görüşmede *“Bence şu an normal bir durumda. Farklı işlemek isterdim.”* diyerek mevcut yöntemi sıradan bulurken son görüşmede *“Olumsuz bir görüşüm yok. Olumlu olarak da üretken yapay zekâ ve bilgisayar kullanmak gerçekten eğlenceli, iyi.”* sözleriyle dersin artık keyifli hâle geldiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö4 ön görüşmede *“İsterdim çünkü biraz sıkıcı.”* diyerek dersin monoton geçtiğini belirtmiş, son görüşmede ise *“İstemem çünkü bu uygulama çok eğlencelidir.”* ifadesiyle yeni yöntemin beklentilerini karşıladığını vurgulamıştır. Ö6 da ön görüşmede *“Evet isterdim çünkü her zaman bir dersimiz boşa gidiyor.”* diyerek dersin verimsiz geçtiğini düşünürken son görüşmede *“Olumlu. Ders daha iyi geçmeye başladı, dersler boşa geçmedi.”* sözleriyle derste artık verimlilik sağlandığını belirtmiştir. Ayrıca Ö26 ön görüşmede *“Evet isterdim. Çünkü mevcut ders hiç heyecanlı ve keyifli değil. Eğlenerek öğrenmeyi isterdim.”* derken son görüşmede *“Bilgisayar odasında işledik. Çok güzeldi, olumlu etkiledi, yazı yazmaktan kurtulduk.”* ifadesiyle hem öğrenme sürecinden keyif aldığını hem de uygulamanın olumlu katkısını dile getirmiştir. Ö27 ise ön görüşmede *“Bilmiyorum belki olabilir ama dersler sıkıcı olduğu için farklı işlenmesini isterdim.”* sözleriyle kararsız bir tavır sergilerken son görüşmede *“Yenilik oldu, daha güzel anlamaya başladım ve dersler eğlenceli gidiyor.”* ifadesiyle yeni yöntemin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve katılımını artırdığını belirtmiştir.

Bu örnekler öğrencilerin başlangıçta dersi sıkıcı, sıradan ve verimsiz bulduklarını fakat eylem araştırması sürecinde uygulanan yöntemler sayesinde dersin onlar için eğlenceli, anlamlı ve faydalı bir hâl aldığını göstermektedir. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası değerlerin uyandırdığı etkiye yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin ön ve son görüşmelerde değerlerin uyandırdığı etkiye ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

Öğrenci Kodu	Eylem Araştırması Öncesi	Eylem Araştırması Sonrası
Ö1	Normal, değerleri daha iyi öğrenme ihtiyacı	Fedakârlık değeri kazanma
Ö2	Etkisi az, fazla etkilenmeme	Çok etkili, kültür, saygı ve dürüstlük kazanma
Ö4	Anlamadığı için etkisi az	Aklında kalma ve hayatına uygulama
Ö5	Etkisi az, anlamama	Cesaret, vatanseverlik, kahramanlık, dürüstlük değerlerini kazanma
Ö6	Değerlerin hayatında birçok alanı etkilemesi	Derse merak artışı
Ö7	Anlasa da uygulayamama	Tarihî olaylar hakkında bilgi ve bilinç kazanma
Ö9	Vatanseverlik hoşuna gitme	Vatanseverliği güçlü bir değer olarak görme
Ö21	Fazla fark olmadığını düşünme	Hayal gücünü geliştirme, fedakârlık değerlerini öğrenme
Ö26	Etkisi yok, dersten bir şey öğrenmeme	Dersi sevmek, dersin bitmesini istememek
Ö27	Anlayamadığı için etkisi az	Masal ve destanları öğrenme, duyarlılık kazanma

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin önemli bir kısmı değerleri tam olarak anlayamadıklarını, etkisinin az olduğunu veya değerleri öğrense bile yaşamına yansıtamadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte birkaç öğrenci dersin hayatlarına kısmen etki ettiğini ifade etmiştir. Eylem araştırması sonrasında ise öğrencilerin değer algılarında dikkat çekici bir değişim ortaya çıkmıştır. Öğrenciler artık değerleri hayatlarına yansıttıklarını, kültürel kimlik ve toplumsal değerlere dair bilinç kazandıklarını, dersin merak uyandırıcı ve keyifli hâle geldiğini vurgulamışlardır. Ayrıca fedakârlık, dürüstlük, vatanseverlik, cesaret ve kahramanlık gibi değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar yapılan eylem araştırmasının öğrencilerin değerleri daha iyi anlamalarını, içselleştirmelerini ve günlük yaşamlarına aktarmalarını sağladığını, dolayısıyla dersin sadece bilgi aktarımı değil aynı zamanda değer kazandırma işlevini de güçlendirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin bireysel yanıtları incelendiğinde Masal ve Destanlarımız dersinde yer alan değerlere yönelik algılarında dikkat çekici dönüşümler göze çarpmaktadır. Örneğin Ö1 ön görüşmede *“Normaldir. Değerlerin ne olduğunu daha iyi öğrenmeliyiz.”* diyerek değerlerin kendisinde yeterli bir etki uyandırmadığını belirtirken son görüşmede *“Artık daha fedakâr olduğumu düşünüyorum.”* ifadesiyle belirli bir değeri içselleştirdiğini ve kişisel gelişiminde olumlu bir değişim yaşadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö2 ilk görüşmede *“Bence çok etki etmiyor. Fazla etkilenmem.”* sözleriyle dersin değer aktarımını yetersiz bulduğunu dile getirirken son görüşmede *“Bende çok etkili oldu. Değerlerimiz bana kültürümüzü öğretti ve bana saygı ve dürüstlüğü öğretti.”* diyerek kültürel ve ahlaki

değerler kazandığını ifade etmiştir. Ö4 ise ön görüşmede *“Pek fazla olmuyor çünkü anlayamıyorum.”* diyerek değerleri kavramakta zorlandığını belirtmiş, sonrasında *“Aklımda kaldığı için hayatımda uyguladım.”* ifadesiyle öğrendiklerini davranışa dönüştürdüğünü göstermiştir. Ö5 de benzer bir biçimde ilk görüşmede *“Etkisi az. Çünkü bir şey anlamıyorum.”* derken son görüşmede *“Bir sürü değer kazandırmıştır. Cesurluk, vatanseverlik, kahramanlık, dürüstlük değeri kazandırmıştır. Uyandırdığı etki iyidir.”* sözleriyle değerleri anladığını ve bunları hayatına yansıttığını belirtmiştir. Ayrıca Ö21 ön görüşmede *“Bence çok bir fark olmadı.”* diyerek değerlerin kendisinde etki uyandırmadığını dile getirirken son görüşmede *“Benim hayal gücümü daha da genişletti. Vatanım için kendinden vazgeçen kişilerden öğrendiğim değerler vardır.”* ifadesiyle hem hayal gücünün geliştiğini hem de fedakârlık değerini kazandığını ortaya koymuştur. Ö27 ise ön görüşmede *“Dersi anlayamadığım için pek fazla etki etmiyor.”* diyerek değerleri kavrayamadığını belirtmiş, sonrasında *“Eskiden destanlarımızı ve masalları pek bilmiyordum ama bu ders sayesinde hem destanlarımızı ve masallarımızı öğrendim hem de eskiye göre daha duyarlıyım.”* diyerek kültürel farkındalık ve duyarlılık kazandığını ifade etmiştir.

Bu örnekler öğrencilerin başlangıçta değerleri yeterince anlayamadıklarını, etkisinin sınırlı olduğunu ya da yaşamlarına yansıtamadıklarını düşündüklerini ancak eylem araştırması sürecinde uygulanan yöntemlerle birlikte değerleri daha iyi kavradıklarını, içselleştirdiklerini ve yaşamlarına aktardıklarını açıkça göstermektedir. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası değerleri günlük yaşamlarına yansıtma durumlarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin ön ve son görüşmelerde değerleri günlük yaşama yansıtma durumları

Öğrenci Kodu	Eylem Araştırması Öncesi	Eylem Araştırması Sonrası
Ö1	Çok yansıtmıyorum, nasıl yansıtacağımı bilmiyorum	Neredeyse evet
Ö2	Kullanılabilir ama merak etmediği için uygulamıyor	Büyüklerine dürüst ve saygılı davranma
Ö4	Yansıtmıyor, etkinlikler akılda kalıcı değil	Yansıtıyor, fazla olmuştur
Ö5	Yansıtmıyor, aklında kalmıyor	Günlük yaşamda karşılaştığında uyguluyor
Ö6	Yansıtıyor	Tam olmasa da yansıtmaya çalışıyor
Ö7	Bazen yansıtıyor	%70 oranında yansıtıyor
Ö9	Pek yansıtmıyor	Yardım etme davranışını artırıyor
Ö21	Bazılarını yansıtıyor	Birçok değeri hayatında kullanmaya çalışıyor
Ö26	Yansıtmıyor, değer öğrenmediğini düşünüyor	Yansıtıyor. Sınavlarda ve etkinliklerde.
Ö27	Yansıtmıyor, masal ve destanların konularını beğenmiyor	Günlük yaşamına yansıtıyor, daha duyarlı ve bilgili hissediyor

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin eylem araştırması öncesinde Masal ve Destanlarımız dersinde yer alan değerleri günlük yaşamlarına aktarma konusunda büyük ölçüde yetersiz kaldıkları

görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı değerleri nasıl yansıtacaklarını bilmediklerini, dersin akılda kalıcı etkinlikler içermediğini ya da dersin konularını beğenmedikleri için yansıtmadıklarını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler değerleri kısmen günlük yaşamlarına yansıtabildiklerini dile getirirse de genel olarak değerlerin günlük yaşama aktarımının sınırlı düzeyde olduğu söylenebilir. Eylem araştırması sonrasında ise öğrencilerin cevaplarında belirgin bir değişim göze çarpmaktadır. Öğrenciler değerleri günlük hayatlarına daha fazla yansıttıklarını, sorumluluk, dürüstlük, saygı ve yardımseverlik gibi tutumları benimsediklerini, kültürel duyarlılık kazandıklarını ve derse olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca vatanseverlik, fedakârlık, kahramanlık gibi değer ve kavramların öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular gerçekleştirilen eylem araştırmasının öğrencilerin değerleri yalnızca fark etmelerini değil, aynı zamanda bunları içselleştirerek günlük yaşamlarına aktarmalarını sağladığını göstermektedir. Böylece dersin, bilgi kazandırmanın ötesinde değer öğretimi açısından da işlevsel bir boyut kazandığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin bireysel yanıtları incelendiğinde, değerleri günlük yaşamlarına yansıtmada konusunda dikkat çekici dönüşümler göze çarpmaktadır. Örneğin Ö1 ön görüşmede *“Çok yansıtmıyorum. Nasıl yansıtacağımı çok bilmiyorum.”* diyerek değerleri uygulamaya aktaramadığını ifade ederken son görüşmede *“Neredeyse evet.”* sözleriyle bu konuda olumlu bir ilerleme kaydettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö4 ön görüşmede *“Hayır, çünkü derste akılda kalıcı etkinlikler yapmıyoruz.”* diyerek değerleri içselleştiremediğini ve bu nedenle günlük yaşamına yansıtamadığını dile getirmiştir. Ancak son görüşmede *“Evet fazla olmuştur.”* sözleriyle artık değerleri hayatına yansıtabildiğini açıkça ifade etmiştir. Ö5’in ifadelerinde de dikkate değer bir değişim gözlenmektedir. Ön görüşmede *“Hayır yansıtamıyorum çünkü aklımda kalmıyor.”* diyerek öğrenilen değerlerin kalıcı olmadığını belirtirken son görüşmede *“Evet yansıtabiliyorum. Derste işlediklerimizi günlük hayatta karşılaştığımda yapıyorum.”* diyerek artık değerleri günlük yaşam pratiklerinde kullanabildiğini vurgulamıştır. Ö21 ise ön görüşmede *“Bazılarını yansıtabiliyorum.”* diyerek sınırlı bir etki gördüğünü belirtmiş, son görüşmede ise *“İşlediğimiz birçok değeri hayatımda kullanmaya çalışıyorum ve birçoğunu yansıttım.”* ifadesiyle bu etkinin daha geniş bir boyuta taşındığını dile getirmiştir. Ayrıca Ö27’nin yanıtları da bu dönüşümü somut biçimde göstermektedir. Ön görüşmede *“Yansıtamıyorum çünkü masal ve destanlarımızın konularını beğenmiyorum.”* diyerek olumsuz bir tutum sergilerken son görüşmede *“Bence günlük yaşamıma yansıtıyorum. Eskiye göre daha duyarlıyım ve bilgiliyim.”* sözleriyle değerleri artık benimsediğini ve hayatına kattığını ifade etmiştir.

Bu örnekler öğrencilerin başlangıçta değerleri günlük yaşamlarına aktarmakta güçlük çektiklerini ancak eylem araştırması sürecinde yapılan uygulamalar sayesinde değerleri içselleştirdiklerini ve davranışlarına yansıtmayı başardıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası kendilerine rahatsızlık veren durumlara yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası derste rahatsızlık durumları

Öğrenci Kodu	Eylem Araştırması Öncesi	Eylem Araştırması Sonrası
Ö1	Monoton ders işlenmesi, sıkıcı	Rahatsızlık yok
Ö2	Etkinlik yapılmaması, eğlenceli etkinlik ihtiyacı	Rahatsızlık yok, dersler eğlenceli ve zevkli
Ö4	Keyifsiz ve sıkıcı	Rahatsızlık var, öğretmenin etkinliklere az kaldırması
Ö5	Rahatsızlık yok	Rahatsızlık yok
Ö6	Rahatsızlık yok	Rahatsızlık yok
Ö7	Arkadaşlarının dikkatsizliği	Arkadaşların odaklanmaması
Ö9	Rahatsızlık yok	Rahatsızlık yok
Ö21	Masalların gerçekçi olmaması rahatsız ediyor	Rahatsızlık yok, ders çok eğlenceli
Ö26	Derste sıkılıyor, uykusu geliyor	Rahatsızlık yok
Ö27	Destanlar ve ders sıkıcı, rahatsız edici	Öğretmenin kendisini az kaldırması rahatsız ediyor

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin eylem araştırması öncesinde Masal ve Destanlarımız dersinde çeşitli rahatsızlıklar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı dersin tekdüze işlenmesinden, etkinlik yapılmamasından ya da dersin sıkıcı olmasından şikâyet etmiştir. Bazı öğrenciler ise derste sıkıldıklarını ve uykularının geldiğini ya da masalların gerçekçi olmamasından rahatsız olduklarını dile getirmiştir. Bunun yanında birkaç öğrenci arkadaşlarının dikkatsizliğinin derse odaklanmalarını engellediğini belirtmiştir. Bu bulgular eylem araştırması öncesinde dersin öğrenciler açısından ilgi çekici bulunmadığını, etkinliklerin yetersiz görüldüğünü ve öğrenme ortamında dikkat dağıtıcı unsurların ön planda olduğunu göstermektedir. Eylem araştırması sonrasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun rahatsızlık bildirmediği dikkat çekmektedir. Öğrenciler dersin eğlenceli ve zevkli geçtiğini, rahatsız edici bir durumla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler öğretmenin etkinliklere az öğrenci kaldırmasından ya da arkadaşlarının derse odaklanmamasından dolayı sınırlı düzeyde rahatsızlık yaşadıklarını belirtmiştir. Genel olarak ön görüşmedeki “sıkıcılık, tekdüzelik ve etkinlik eksikliği” temalarının yerini, son görüşmede “eğlenceli, zevkli ve dikkat çekici” bir öğrenme ortamına bırakması dikkat çekmektedir. Bu bulgular gerçekleştirilen eylem araştırmasının dersin niteliğini artırarak öğrencilerin ilgisini çektiğini, rahatsızlık düzeylerini azalttığını ve öğrenme sürecini daha verimli hâle getirdiğini göstermektedir. Böylece Masal ve Destanlarımız dersinin yalnızca bilgi aktarımına dayalı değil, öğrencilerin aktif katılımını, eğlenerek öğrenmesini ve dikkatini sürdürmesini destekleyen bir yapıya kavuştuğu söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel yanıtları incelendiğinde Masal ve Destanlarımız dersine yönelik algı ve deneyimlerinde dikkat çekici dönüşümler göze çarpmaktadır. Örneğin Ö1 ön görüşmede “*Dersi hep aynı şekilde işlemek biraz sıkıntılıdır.*” diyerek dersin tekdüzeliğinden şikâyet ederken son görüşmede “*Olmadı.*” ifadesiyle artık herhangi bir rahatsızlık duymadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö2 ön görüşmede “*Hiç etkinlik yapmıyoruz. Biraz eğlenceli etkinlikler isterdim.*” sözleriyle dersin etkinlik yapılmadan işlendiğini ve sıkıcı geçtiğini vurgulamış, son görüşmede ise “*Dersler çok iyi, eğlenceli ve zevkli geçtiği için rahatsız bir durum yok.*” diyerek dersin niteliğinde önemli bir iyileşme yaşandığını ifade etmiştir. Ö4 ise ön görüşmede “*Evet, eğlencesiz ve sıkıcı.*” diyerek dersi olumsuz değerlendirmiş,

son görüşmede ise *“Evet oldu, hoca etkinliklere az kaldırıyor.”* diyerek dersi artık genel olarak eğlenceli bulunduğunu ancak daha fazla katılım sağlamak istediğini dile getirmiştir. Ö21’in ifadelerinde de benzer bir değişim görülmektedir. Ön görüşmede *“Masalların gerçekçi olmaması dışında yok.”* sözleriyle derse yönelik rahatsızlığını belirtirken son görüşmede *“Beni rahatsız eden bir durum olmadı, ders çok eğlenceliydi.”* diyerek olumlu bir bakış açısı geliştirdiğini göstermiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin rahatsızlık sebeplerinin dersin işleniş biçiminden ziyade sınıf ortamıyla ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Ö7 ön görüşmede *“Arkadaşlarım çok dikkatsizdir.”* diyerek dikkat dağınıklığından şikâyet etmiş, son görüşmede ise *“Bence bazı arkadaşlarım derse çok odaklanmıyor, bizi rahatsız edebiliyor.”* sözleriyle benzer bir gözlemini sürdürmüştür. Ayrıca Ö26 ön görüşmede *“Evet, derste sıkılıyorum ve uykum geliyor.”* diyerek dersten kopuk olduğunu ifade etmiş, son görüşmede ise *“Hayır olmadı.”* diyerek artık dersten keyif aldığını ortaya koymuştur. Ö27’nin görüşleri de kayda değerdir. Ön görüşmede *“Evet oldu çünkü destanlar ve ders sıkıcı.”* diyerek dersten memnuniyetsizlik duyduğunu belirten öğrenci, son görüşmede *“Hoca beni çok az kaldırıyor diye rahatsız oldum.”* ifadesiyle artık dersin sıkıcılığından ziyade kendi katılımının yetersizliğini önemseyerek farklı bir açıdan değerlendirme yapmıştır.

Bu örnekler öğrencilerin başlangıçta dersi sıkıcı, uygulamadan uzak ve tekdüze bulduklarını ancak eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen düzenlemeler sayesinde dersin onlar için daha eğlenceli, anlamlı ve verimli bir hâle geldiğini göstermektedir. Böylece uygulamanın öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde dönüştürdüğü ve katılım düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası derse yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin eylem araştırması öncesi ve sonrası derse yönelik tutumları

Öğrenci Kodu	Eylem Araştırması Öncesi	Eylem Araştırması Sonrası
Ö1	İlgisiz, kayıtsız	Olumlu tutum, hayal gücü ve milli değerler kazandırıcı
Ö2	Olumsuz, sıkıcı buluyor	Çok sevmeye, derse özel motivasyonla okula gelme
Ö4	Orta düzeyde	Yüksek düzeyde
Ö5	İyi	Çok iyi, eğlenceli
Ö6	Orta düzeyde	Daha olumlu, uygulamalar sayesinde derse ilgisi artışı
Ö7	Çok düşük	Çok iyi
Ö9	Düşük, odaklanma ve katılım az	Artış gösteriyor: daha çok odak, düzenli ders takibi ve katılım
Ö21	Zayıf, Gelişebilir.	Olumlu, gayret artışı
Ö26	Olumsuz, zayıf çünkü dersi sevmiyor	Çok iyi, dersi sevmeye
Ö27	Orta düzeyde	Yüksek düzeyde

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin eylem araştırması öncesinde Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumlarının genellikle olumsuz ya da düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı dersle ilgilenmediklerini ve kayıtsız olduklarını, dersi sıkıcı bulduklarını ya da

odaklanma ve katılımda zorlandıklarını belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise orta düzeyde bir ilgiye sahip olduklarını dile getirmiş, yalnızca birkaç öğrenci dersle ilgili olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Bu bulgular araştırma öncesinde öğrencilerin derse yönelik genel tutumlarının düşük motivasyon ve sınırlı ilgi düzeyinde seyrettiğini göstermektedir. Eylem araştırması sonrasında ise öğrencilerin ders hakkındaki tutumlarında belirgin bir olumlu değişim ortaya çıkmıştır. Öğrenciler dersin hayal gücünü geliştirdiğini ve milli değerler kazandırdığını, derse özel bir motivasyonla okula gelmelerini sağladığını, odaklanma, düzenli takip ve katılım açısından kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik tutumlarının orta düzeyden yüksek düzeye çıktığı, olumsuzdan çok olumluya dönüştüğü ve dersin eğlenceli bir boyut kazandığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular uygulanan eylem araştırmasının öğrencilerin derse karşı kayıtsız ve olumsuz tutumlarını olumluya çevirdiğini, onların derse yönelik motivasyonlarını artırdığını ve değer odaklı öğrenme sürecine katkı sağladığını göstermektedir. Böylece ders, öğrenciler için yalnızca bilgi edinme alanı olmaktan çıkıp aynı zamanda ilgi çekici, motive edici ve değer aktarımına katkı sağlayan bir öğrenme deneyimine dönüşmüştür.

Öğrencilerin bireysel yanıtları incelendiğinde Masal ve Destanlarımız dersine yönelik algı ve tutumlarında dikkat çekici dönüşümler göze çarpmaktadır. Örneğin Ö1 ön görüşmede *“Olsa da olur olmasa da.”* diyerek derse kayıtsız kaldığını belirtirken son görüşmede *“Masal ve Destanlarımız dersi hayal gücünü geliştirir, insanların milli değerlerimizi öğrenmemize katkı sağlar.”* sözleriyle dersin hem kişisel hem de kültürel açıdan anlamlı bir boyut kazandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö2 ön görüşmede *“Çok fazla önem vermem, sıkıcı bir derstir.”* diyerek olumsuz bir bakış açısı sergilemiş, son görüşmede ise *“Masal ve destanlarımız dersini çok severim, özellikle o dersin olduğu günler okula gelmeye çalışırım.”* ifadesiyle dersin motivasyon kaynağı hâline geldiğini dile getirmiştir. Ö5 de benzer bir değişim göstermiştir. Ön görüşmede *“İyi”* şeklinde nötr bir tutum sergilerken son görüşmede *“Çok iyi düzeyde. Şu anki sistemiyle çok eğleniyorum.”* diyerek uygulamaların derse yönelik ilgisini ve keyif düzeyini artırdığını belirtmiştir. Ö6’nın cevaplarında da kayda değer bir farklılık görülmektedir. Ön görüşmede *“Masal ve Destanlarımız dersinde tutumum orta düzeydedir.”* derken son görüşmede *“Uygulama olduktan sonra dersi daha çok sevmeye başladım.”* ifadesiyle uygulamalı sürecin derse yönelik ilgisini pekiştirdiğini vurgulamıştır. Ö26 ise dersle ilgili algısında en keskin dönüşümlerden birini yaşamıştır. Ön görüşmede *“Zayıf çünkü dersi sevmiyorum.”* diyerek olumsuz bir tavır ortaya koyarken, son görüşmede *“Çok iyi bir düzeydedir. Çok seviyorum masal dersini.”* sözleriyle derse yönelik güçlü bir bağlılık geliştirdiğini belirtmiştir. Ö27’nin görüşlerinde de benzer bir ilerleme dikkat çekmektedir. Ön görüşmede yalnızca *“Orta.”* diyerek belirsiz bir tutum sergileyen öğrenci, son görüşmede *“Yüksek.”* ifadesini kullanarak derse yönelik ilgisinin ve katılımının arttığını göstermiştir. Bu örnekler öğrencilerin başlangıçta dersi kayıtsız, sıkıcı veya orta düzeyde ilgiyle karşıladıklarını; ancak eylem araştırması sürecinde uygulanan yöntemler sayesinde dersin onlar için eğlenceli, ilgi çekici ve değer kazandırıcı bir öğrenme deneyimine dönüştüğünü göstermektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Masal ve Destanlarımız dersinde üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin kök değerleri içselleştirme düzeylerinde nasıl bir değişim gözlemlenmiştir?” alt probleminin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Uygulama süreci boyunca öğrencilerin kök değerleri içselleştirme düzeylerinde meydana gelen değişiklikleri gözlemlemek amacıyla uygulanan Öğrencilerin Kök Değerleri İçselleştirme Envanteri’nden elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 2. Uygulama grubunun kök değerleri içselleştirme envanteri puanı karşılaştırmaları

Değişken	Araştırma Grubu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen’s d
Ahlaki Duyarlılık	Ön test	28	3,22	,35	27	-12,134	,000*	2,29
	Son test	28	4,43	,29				
Ahlaki Motivasyon	Ön test	28	3,05	,29	27	-18,243	.000*	3,45
	Son test	28	4,22	,38				
Ahlaki Yargı	Ön test	28	3,10	,31	27	-12,027	.000*	2,27
	Son test	28	4,33	,43				
Ahlaki Davranış	Ön test	28	3,43	,36	27	-12,296	.000*	2,32
	Son test	28	4,51	,26				

Tablo 16 incelendiğinde araştırma grubunun ön test – son test ahlaki duyarlılık puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(27)} = -12,134$, $p < .05$). Elde edilen verilere göre eylem araştırması sonrasında öğrencilerin ahlaki duyarlılık puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,43$) öncesine kıyasla ($\bar{X} = 3,22$) daha yüksektir. Bu sonuç üretken yapay zekâ destekli olarak hazırlanan ve yürütülen Masal ve Destanlarımız dersi öğretiminin öğrencilerin ahlaki duyarlılıklarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Hesaplanan Cohen’s d etki büyüklüğü değerinin 2,29 olması, bu öğretim uygulamasının öğrencilerin ahlaki duyarlılıklarını artırmada oldukça yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma grubunun ön test – son test ahlaki motivasyon puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(27)} = -18,243$, $p < .05$). Elde edilen verilere göre eylem araştırması sonrasında öğrencilerin ahlaki motivasyon puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,22$) öncesine kıyasla ($\bar{X} = 3,05$) daha yüksektir. Bu sonuç üretken yapay zekâ destekli olarak hazırlanan ve yürütülen Masal ve Destanlarımız dersi öğretiminin öğrencilerin ahlaki motivasyonlarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Hesaplanan Cohen’s d etki büyüklüğü değerinin 3,45 olması, bu öğretim uygulamasının öğrencilerin ahlaki motivasyonlarını artırmada oldukça yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma grubunun ön test – son test ahlaki yargı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(27)} = -12,027$, $p < .05$). Elde edilen verilere göre eylem araştırması sonrasında öğrencilerin ahlaki yargı puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,33$) öncesine kıyasla ($\bar{X} = 3,10$) daha

yüksektir. Bu sonuç üretken yapay zekâ destekli olarak hazırlanan ve yürütülen Masal ve Destanlarımız dersi öğretiminin öğrencilerin ahlaki yargılarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 2,27 olması, bu öğretim uygulamasının öğrencilerin ahlaki yargılarını artırmada oldukça yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma grubunun ön test – son test ahlaki davranış puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(27)} = -12,296$, $p < ,05$). Elde edilen verilere göre eylem araştırması sonrasında öğrencilerin ahlaki davranış puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,51$) öncesine kıyasla ($\bar{X} = 3,43$) daha yüksektir. Bu sonuç üretken yapay zekâ destekli olarak hazırlanan ve yürütülen Masal ve Destanlarımız dersi öğretiminin öğrencilerin ahlaki davranışlarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 2,32 olması, bu öğretim uygulamasının öğrencilerin ahlaki davranışlarını artırmada oldukça yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “Üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumlarında ne tür değişimler gözlemlenmiştir?” alt probleminin sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 17. Uygulama grubunun derse yönelik tutum puanı karşılaştırmaları

Değişken	Araştırma Grubu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen's d
Derse Yönelik Tutum	Ön test	28	3,04	,48	27	-13,831	,000*	3,56
	Son test	28	4,39	,24				

Tablo 17 incelendiğinde, araştırma grubunun ön test – son test tutum puan farkı arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(27)} = -13,831$, $p < ,05$). Elde edilen verilere göre eylem araştırması sonrasında öğrencilerin derse yönelik tutum puanı ortalaması ($\bar{X} = 4,39$) öncesine kıyasla ($\bar{X} = 3,04$) daha yüksektir. Bu sonuç üretken yapay zekâ destekli olarak hazırlanan ve yürütülen Masal ve Destanlarımız dersi öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 3,56 olması, bu öğretim uygulamasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırmada oldukça yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1. Üretken Yapay Zekâ Destekli Olarak Yürütülen Eylem Planlarının Uygulama Süreçlerinin Haftalara Göre İlerlemesine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine çok boyutlu katkılar sağladığını göstermekte ve bu yönüyle alanyazındaki çeşitli çalışmalarla örtüşmektedir. Öncelikle dijital içeriklerin öğrenme süreciyle bütünleştirilmesinin öğrencilerin anlam kurma ve öğrenmeyi yapılandırma becerilerini desteklediğine ilişkin bulgular, Kayman ve arkadaşlarının (2024) Masal ve Destanlarımız dersine zengin dijital içeriklerin eklenmesi gerektiği yönündeki önerileriyle paralellik göstermektedir. Bu durum dijital araçların öğrenme sürecinde yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda yapılandırıcı bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkları dikkate alan uygulamaların etkililiğine yönelik bulgular, Koç (2007) ve Keskinoglu (2008) tarafından vurgulanan değerler eğitiminde öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklara duyarlı yaklaşımların gerekliliği ile örtüşmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecinin öğrencinin aktif katılımını esas alan bir yapıda tasarlanmasının değerlerin içselleştirilmesinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

Masal ve destan temelli etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmesi, hayal gücünü geliştirme ve anlam kurma becerilerini desteklemesine ilişkin bulgular, Babayiğit'in (2017) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Karatay (2007)'in masalların soyut kavramları somutlaştırma, dil becerilerini geliştirme ve değer aktarımını destekleme işlevine yönelik vurguları ile Göçer (2010)'in Türkçe derslerinde masal kullanımının dil gelişimi ve değer kazanımına katkı sağladığına ilişkin bulguları da araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu benzerlikler, masal ve destanların değerler eğitiminde etkili bir pedagojik araç olduğunu yeniden doğrulamaktadır.

Araştırmada drama, yaratıcı yazma ve işbirlikli etkinliklerin öğrenme sürecini zenginleştirdiğine yönelik bulgular, Köksal ve Tükel'in (2016) öğretmenlerin değerler eğitiminde drama, oyun ve çeşitli etkinlikleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durum uygulamaya dayalı ve etkileşimli yöntemlerin değerler eğitiminde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Öğrencilerin empati kurma, değerleri farklı bağlamlarda değerlendirme ve günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerinde gözlenen gelişim ise Çengelci ve arkadaşlarının (2013) değerler eğitiminin planlı, öğrenci merkezli ve uygulamaya dayalı yürütülmesi gerektiğine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin bireysel destek ve rehberliğe ihtiyaç duymaları, Aran ve Demirel'in (2013) öğretmenlerin değerler eğitiminde bireysel farkındalık ve sorumluluk konularına önem verdiklerine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum, değerler eğitimi

sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, alanyazındaki benzer çalışmalarla örtüşen bulgular sunmakla birlikte değerler eğitimi sürecine üretken yapay zekâ desteğini bütüncül bir yaklaşımla ele alması bakımından farklılaşmaktadır. Masal, destan, drama ve yaratıcı yazma gibi geleneksel öğretim yöntemlerinin üretken yapay zekâ ile desteklenmesi, öğrenme sürecine etkileşim, görsellik ve bireyselleştirme boyutları kazandırarak literatüre yenilikçi bir katkı sunmaktadır.

5.2. Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermekte ve bu yönüyle alanyazındaki çeşitli çalışmalarla örtüşmektedir. Öğrencilerin dersin daha eğlenceli, dinamik ve etkileşimli bir yapıya kavuştuğuna yönelik görüşleri, Duran'ın (2025) yapay zekâ destekli oyunlaştırma yöntemine ilişkin çalışmasında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Her iki çalışmada da yapay zekâ araçlarının öğrenme sürecine eğlence, dinamizm ve etkileşim kazandırdığı; bu durumun öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve katılım düzeylerini artırdığı görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bireyselleştirilmiş öğrenme ortamına ilişkin bulgular, Sevil ve Gökoğlu'nun (2023) yapay zekâ uygulamalarının kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma ve öğretim materyallerini zenginleştirme potansiyeline sahip olduğu yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Öğrencilerin üretim sürecine aktif olarak katılmaları ve bireysel öğrenme farklılıklarının desteklenmesi, bu potansiyelin uygulama sürecine yansıdığını göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecine daha bilinçli ve planlı katılım göstermeleri ise Luckin ve Homes (2016) yapay zekâ teknolojilerinin öğrencilerin özdüzenleme becerilerini desteklediğine yönelik görüşleriyle paralellik arz etmektedir. Bu durum, yapay zekâ destekli öğretim süreçlerinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Değerler eğitimi bağlamında elde edilen bulgular, Akıtürk ve Bağçeli Kahraman'ın (2019) değerlerin öğretiminde yaratıcı drama, oyun ve Türkçe etkinliklerinin etkili olduğuna ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada kullanılan canlandırma, yarışma ve etkileşimli etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını artırması ve öğrenme deneyimini daha anlamlı hâle getirmesi bu benzerliği desteklemektedir. Bununla birlikte Köksal ve Tükel'in (2016) çalışmasında öğretmenlerin değer eğitiminde çok çeşitli yöntem ve teknikler kullandıkları, ancak bu yöntemlerin çoğunlukla öğretmen merkezli kaldığı belirtilmektedir. Mevcut araştırma bulguları ise bu durumdan farklılaşmaktadır. Üretken yapay zekâ destekli öğretim süreci, öğrenciyi pasif bir dinleyici olmaktan çıkararak aktif bir katılımcı ve üretici konumuna taşımış; böylece öğrenme sürecinde etkileşim ve üretkenlik ön plana çıkmıştır.

Kayman ve arkadaşlarının (2024) Masal ve Destanlarımız dersine yönelik bulguları, ders sürecinde kullanılan etkinliklerin çeşitliliğine rağmen materyal eksikliği, öğrenci ilgisizliği ve planlama sorunları gibi çeşitli problemler yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, araştırma öncesinde öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarını açıklayan bir bağlam sunmaktadır. Mevcut araştırmada ise üretken yapay zekâ destekli öğretim süreci ile bu sorunların büyük ölçüde giderildiği ve dersin öğrenciler için daha anlamlı ve motive edici bir yapıya dönüştüğü görülmektedir.

Araştırma bulguları alanyazındaki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmekle birlikte üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının yalnızca bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda öğrencilerin motivasyon, öz-düzenleme ve değer içselleştirme gibi duyuşsal ve katılımsal boyutlarını da desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, değerler eğitimi sürecinde üretken yapay zekâ kullanımının öğrenci merkezli ve bütüncül öğrenme ortamları oluşturma potansiyelini güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

5.3. Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin kök değerleri içselleştirme düzeylerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermekte ve bu yönüyle alanyazındaki çeşitli çalışmalarla paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları, Yılmaz ve Arslan (2016) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu çalışmalar, değerler eğitiminin uygulamalı ve etkileşimli biçimde yürütülmesinin öğrencilerin değerleri benimsemelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Tahiroğlu ve arkadaşları (2013), Türk halk masallarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin sorumluluk, saygı, dostluk ve dürüstlük gibi değerlere yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini belirtmiştir. Aktepe (2010) ise yardımseverlik değerine yönelik etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin tutumlarında anlamlı artış sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, mevcut araştırmada gözlemlenen ahlaki duyarlılık gelişimiyle örtüşmektedir.

Araştırma, Aladağ (2009), Balcı (2008), Demirtaş (2009), Dilmaç (2007), Keskinoglu (2008) ve Koç (2007) tarafından yürütülen çalışmalarda elde edilen bulgularla da benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaların ortak noktası, değerler eğitiminin uygulamalı biçimde yürütülmesinin öğrencilerde olumlu tutum ve davranış gelişimini desteklediğini vurgulamalarıdır. Mevcut araştırmada da üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin masal ve destan temelli, uygulamalı ve etkileşimli bir yapıda sunulması bu etkinin ortaya çıkmasında belirleyici olmuştur.

Yapay zekâ destekli öğrenme süreçlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığına yönelik bulgular, Oruç ve arkadaşlarının (2024) çalışmasıyla örtüşmektedir. Benzer biçimde Duran (2025), yapay zekâ ile desteklenen oyunlaştırma süreçlerinin öğrencilerin dikkat düzeylerini ve öğrenme materyallerine yönelik olumlu algılarını artırdığını belirtmektedir. Aydın (2023) ile Kesler'in

(2021) çalışmaları da yapay zekâ tabanlı öğretim sistemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarla paralel olarak mevcut araştırmada da üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu duyuşsal eğilimler geliştirmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular değer odaklı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme ve içselleştirme süreçlerini desteklediğine ilişkin literatürle de örtüşmektedir. Tahiroğlu ve arkadaşları (2013) ile Aktepe'nin (2010) çalışmalarında vurgulanan bu durum, mevcut araştırmada öğrencilerin ahlaki ikilemleri çözümleme ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerinin gelişmesiyle somutlaşmıştır. Bu bağlamda üretken yapay zekâ destekli öğretim sürecinin ayırt edici yönü, öğrencilerin aktif üretici konumunda bulunmaları ve yapay zekâ tarafından yönlendirilen senaryolar aracılığıyla ahlaki durumları doğrudan deneyimlemeleridir.

Araştırma bulguları, değerlerin davranış düzeyinde içselleştirilmesine ilişkin olarak Aladağ (2009), Dilmaç (2007) ve Koç (2007) tarafından elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda değerler eğitiminin uygulamalı biçimde yürütülmesinin öğrencilerin davranış gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır. Mevcut araştırmada da masal ve destan temelli içeriklerin kullanılması, öğrencilerin değerleri kültürel bağlam içinde deneyimlemelerine olanak sağlamış ve bu durum davranışsal içselleştirmeyi güçlendirmiştir. Buna karşılık Tırıl'ın (2025) eğitsel dijital oyun destekli argümantasyon etkinliklerinde değerler eğitime anlamlı bir katkı bulunmadığına yönelik bulgusu, mevcut araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılık, araştırmada kullanılan öğretim uygulamalarının değerlerin öğretiminde doğrudanlık ve yoğunluk ilkelerine uygun biçimde yapılandırılmış olmasıyla açıklanabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma bulguları, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin ahlaki duyarlılık, motivasyon, yargı ve davranış boyutlarını bütüncül biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, değerler eğitimi sürecinde üretken yapay zekâ kullanımının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal öğrenmeleri de kapsayan bütüncül bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

5.4. Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermekte ve bu yönüyle alanyazındaki çeşitli çalışmalarla paralellik göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, Bingöl (2025) ve Duran'ın (2025) yapay zekâ destekli öğretimin öğrencilerin dikkat, katılım ve öğrenme isteğini artırdığına ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalar, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırarak öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlamalarına katkı

sunduğunu ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Aydın (2023) ile Kesler (2021) tarafından yapılan çalışmalarda yapay zekâ tabanlı öğretim sistemlerinin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarını güçlendirdiği belirtilmektedir. Bu bulgular, mevcut araştırmada gözlemlenen tutum değişimiyle paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmaların ortak noktası, teknolojik araçların yalnızca öğretim materyali olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreciyle duygusal bağ kurmalarını sağlayan bir unsur olarak işlev görmesidir. Mevcut araştırmada da üretken yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik algılarını dönüştüren bir öğrenme atmosferi oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin aktif katılım göstermeleri, üretim sürecine dâhil olmaları ve bireysel başarı deneyimi yaşamaları, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ve bu etkinin özellikle katılım, motivasyon, özgüven ve öğrenmeye yönelik olumlu duyuşsal eğilimler üzerinden gerçekleştiğini göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal katılımını güçlendiren ve öğrenme sürecine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekleyen bir yaklaşım sunduğunu ortaya koymaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve öneriler sıralı bir şekilde sunulmuştur. Verilerden hareketle her bir sonuç bölümünde değerlendirmelere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

6.1.1. Üretken Yapay Zekâ Destekli Olarak Yürütülen Eylem Planlarının Uygulama Süreçlerinin Haftalara Göre İlerlemesine İlişkin Sonuç

Bu araştırmada öğrenci günlükleri, öğrenci etkinlikleri, araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarında çok boyutlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sürecinin öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik ettiği; bireysel, grup temelli ve işbirlikli öğrenme süreçlerini desteklediği belirlenmiştir. Özellikle grup çalışmaları, drama etkinlikleri, masal tamamlama ve örnek olay çözümleme gibi uygulamalar öğrencilerin iş birliği, sorumluluk alma, yardımlaşma ve paylaşma becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecine gönüllü katılım göstermeleri, fikirlerini açıkça ifade etmeleri ve birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamaları, öğrenmenin sosyal bir deneyim hâline dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları öğretim sürecinin yalnızca bilişsel öğrenmeleri değil, aynı zamanda sosyal-duyuşsal öğrenmeleri de desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin süreç boyunca mutluluk, merak, heyecan ve gurur gibi olumlu duygular yaşadıkları; bu duyguların öğrenme motivasyonlarını artırarak derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu durum öğrenme ortamının daha dinamik, dikkat çekici ve katılıma açık bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Değerler eğitimi bağlamında ise öğrencilerin kök değerlere ilişkin farkındalıklarının arttığı ve bu değerleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeylerde içselleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin empati kurma, değerleri farklı bağlamlarda değerlendirme ve günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Bu bulgular değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, yaşantısal bir süreç içerisinde anlamlandırıldığını göstermektedir.

Araştırma sürecinde kullanılan üretken yapay zekâ destekli içeriklerin öğrencilerin anlam kurma, bağlantı kurma ve öğrenmelerini yapılandırma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında ilişki kurarak bilgiyi derinleştirmiş, kültürel içerikler aracılığıyla değerlerin tarihî ve toplumsal bağlamını kavramışlardır. Bu süreç öğrenmeyi yüzeysel bilgi edinmenin ötesine taşıyarak öğrencilerin kendi düşünce, duygu ve değer yargılarını yapılandırmalarına

olanak sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkarak üretim sürecine katılan aktif öğrenenler hâline geldikleri belirlenmiştir. Üretken yapay zekâ ile zenginleştirilen drama, yaratıcı yazma ve işbirlikli etkinlikler, öğrencilerin hem bilişsel derinleşmelerini desteklemiş hem de öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel destek ve rehberliğe ihtiyaç duymaları, öğrenme sürecinde hazırbulunuşluk düzeyi ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemini ortaya koymuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmada kullanılan öğretim modeli; öğrencilerin derse ilgisini artıran, kavramsal anlamayı derinleştiren, iş birliğini teşvik eden ve değerlerin içselleştirilmesini destekleyen bütüncül ve yenilikçi bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu model, öğretim sürecini yalnızca bilgi aktarımı olmaktan çıkararak anlamlı, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimine dönüştürmüştür.

6.1.2. Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular uygulama öncesi gerçekleştirilen Masal ve Destanlarımız derslerine ilişkin öğrenci görüşleri ile üretken yapay zekâ destekli öğretim sürecine yönelik öğrenci görüşleri arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, araştırma öncesinde dersin çoğunlukla sıkıcılığa yakın, çocukça ve tekdüze bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiş, bu nedenle derse yönelik katılım ve isteklilik düzeylerinin düşük kaldığını belirtmişlerdir. Bu durum önceki öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ilgisini çekmede ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlamada sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonrasında ise üretken yapay zekâ destekli öğretim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisinin oldukça olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler bu süreçte dersin daha eğlenceli, dinamik, anlamlı ve etkileşime dayalı bir yapıya dönüştüğünü; öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığını, kültürel farkındalıklarının güçlendiğini ve hayal güçlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler, öğrendikleri değerleri günlük yaşamla ilişkilendirebildiklerini ve bu değerleri içselleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular çalışmada kullanılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve katılımsal yönlerini bütüncül biçimde desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin üretim sürecine aktif katılım göstermeleri, bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine daha bilinçli ve planlı bir biçimde katılım sağladıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırdığı, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve anlamlı hâle getirdiği ve öğrenmenin kalıcılığını güçlendirdiği belirlenmiştir. Bu yaklaşımın, öğrencileri pasif alıcılar olmaktan çıkararak aktif, üretken ve katılımcı bireyler hâline getirdiği söylenebilir.

6.1.3. Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerine İlişkin Sonuç

Katılımcılara araştırma öncesi ve sonrası uygulanan ön test ve son test verileri, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin kök değerleri içselleştirme düzeylerinde anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir. Ahlaki duyarlılık, ahlaki motivasyon, ahlaki yargı ve ahlaki davranış boyutlarında gözlenen gelişim, bu etkinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin değerleri pasif biçimde dinleyen bireyler olmaktan çıkarak kendi ürettikleri anlatılar içinde deneyimleyen aktif özneler hâline gelmeleri etkili olmuştur. Öğrencilerin süreç boyunca kendi anlatılarını üretmeleri, olay örgülerinde yer alan ahlaki ikilemleri çözümlemeleri ve karakterlerin davranışlarını değerlendirmeleri; değerleri yalnızca kavramsal düzeyde değil, aynı zamanda muhakeme ve değerlendirme süreçleri içerisinde anlamlandırmalarına olanak sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin hikâye oluşturma süreçlerine aktif katılım göstermeleri, kendi düşüncelerini yansıtabilmeleri ve üretim temelli etkinlikler aracılığıyla öğrenme sürecine doğrudan dâhil olmaları, değerlerin içselleştirilmesini destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu süreçte deneyimsel öğrenme, bilişsel etkileşim ve duyuşsal katılımın birlikte işlemesi, öğrenmenin daha derin ve kalıcı hâle gelmesine katkı sağlamıştır.

Araştırma bulguları öğrencilerin değerleri yalnızca doğru davranış kalıpları olarak değil, aynı zamanda ahlaki muhakeme sürecinin bir parçası olarak ele aldıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra masal ve destan temelli etkinlikler aracılığıyla değerlerin kültürel bağlam içinde sunulması, öğrencilerin hem kültürel mirası tanımalarını hem de bu değerlerle duygusal bağ kurmalarını sağlamıştır.

Sonuç olarak üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin ahlaki duyarlılıklarını geliştirdiği, ahlaki motivasyonlarını güçlendirdiği, ahlaki yargı süreçlerini derinleştirdiği ve bu süreçlerin davranış düzeyine yansımaya katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üretken yapay zekânın yalnızca bilişsel öğrenmeleri destekleyen bir araç olmadığını, aynı zamanda değerlerin içselleştirilmesi sürecinde etkili ve dönüştürücü bir rol üstlenebileceğini göstermektedir.

6.1.4. Üretken Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Öğrencilerin Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç

Katılımcılara ön test ve son test olarak uygulanan Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler, üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretim sürecinin öğrencilere katılımcı, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunması belirleyici olmuştur. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermeleri, yalnızca bilgi tüketicisi olmaktan çıkarak bilgi üreticisi konumuna geçmeleri, derse yönelik ilgilerinin ve motivasyonlarının artmasına

katkı sağlamıştır. Ayrıca uygulama sürecinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı ve bireysel başarı hissini desteklediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin derse yönelik aidiyet ve sorumluluk duygularını güçlendirmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve üretken biçimde katılmaları, dersin daha anlamlı ve ilgi çekici bir yapıya dönüşmesini sağlamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde üretken yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyen; öğrenme sürecini daha ilgi çekici, anlamlı ve katılımcı hâle getiren bir yapı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öneriler karar vericilere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik olmak üzere üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

6.2.1. Karar Vericilere Yönelik Öneriler

- Bulgular, üretken yapay zekâ araçlarının öğrencilerin ahlaki gelişim ve değer farkındalığını artırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğretim programlarına, özellikle değer ve kültür temalı derslerde yapay zekâ destekli öğretim yaklaşımları sistematik biçimde dâhil edilmelidir.
- Üretken yapay zekâ teknolojilerinin pedagojik kullanımı konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmelidir.
- Üretken yapay zekâ tabanlı içeriklerin güvenli, etik ve pedagojik açıdan uygun biçimde kullanılabilmesi için önceden hazırlanan yönergeler geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin üretken yapay zekâ destekli öğretim materyalleri tasarlayabilecekleri atölye ortamları oluşturulmalıdır.
- Pilot çalışmaların sonuçları değerlendirilerek başarılı üretken yapay zekâ uygulamaları diğer eğitim kurumlarına model olarak sunulmalıdır.
- Yerli ve kültürel değerlere dayalı dijital içerik üretimi için kamu destekli platformlar geliştirilmelidir.

6.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Teknoloji tabanlı öğretim süreçlerinde öğretmenlerin ön hazırlık yapmaları desteklenmelidir. Bu durum uygulama aşamasında karşılaşılabilecek teknik ve pedagojik sorunları en aza indirerek sürecin verimliliğini arttırmalarına katkı sağlayacaktır.
- Kullanılacak dijital ve pedagojik içeriklerin öğrencilerin yaş düzeyine, ders kazanımlarına ve kültürel değerlere uygunluğu gözden geçirilmelidir.

- Öğrencilerin öğrendikleri değerleri günlük yaşamla ilişkilendirmelerini teşvik edecek uygulamalara (örneğin günlük yazma, gözlem formları, toplumsal etkinlikler) yer verilmesi kalıcılığı artıracaktır.
- Üretken yapay zekâ destekli öğretim deneyimlerinin öğretmenler arasında paylaşılması, farklı uygulama örneklerinin yaygınlaşmasını ve öğretim sürecinin etkililiğinin artmasını sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin derslerde kullanılmak üzere üretken yapay zekâ destekli etkinlikler geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı eğitim kademelerinde üretken yapay zekâ destekli değer öğretimini inceleyen deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Bulguların genellenebilirliği için farklı yaş ve disiplin gruplarında araştırmalar yürütülmelidir.
- Uygulamaya yönelik uzun dönemli analizleri yapılmalıdır. Öğrencilerdeki ahlaki gelişim ve değer farkındalığının kalıcılığına yönelik boylama dayalı çalışmalar gerekmektedir.
- Üretken yapay zekâ destekli öğretimde kültürel değer aktarımı üzerine karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır. Farklı kültürel bağlamlarda benzer uygulamaların etkililiği değerlendirilebilir.
- Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma desenli çalışmalar arttırılmalıdır. Böylece öğretim sürecine ilişkin hem ölçülebilir hem de derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.
- Yeni yapay zekâ araçlarının pedagojik tasarımlara entegrasyonu araştırılmalıdır. Görsel oluşturma-üretim, oyunlaştırma, hikâye üretimi gibi farklı araçların değer öğretimine katkısı incelenmelidir.
- Etik, güvenlik ve gizlilik konularında farkındalık oluşturacak araştırmalara yer verilmelidir. Yapay zekânın eğitim ortamlarında sorumlu kullanımına yönelik öneriler geliştirilebilir.
- Eylem araştırması modellerinin farklı ders ve temalarda uygulanabilirliği test edilmelidir. Bu sayede öğretim süreçlerinde sürekli iyileştirmeye dayalı bir kültür oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- AIPRM. (2024). *AI statistics 2024*. <https://www.aiprm.com/ai-statistics/>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd ed.). Open University Press.
- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteki derecesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2/1), 312–324.
- Akkaya, N. ve Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308–322.
- Aktay, S. (2022). The usability of images generated by artificial intelligence (AI) in education. *International Technology and Education Journal*, 6(2), 51–62.
- Aktay, S., Gök, S. ve Uzunoglu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378–406.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Albayrak, B. M. (2019). *İlkokul 4. sınıfta destanlarla değer eğitimi uygulamalarının etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Alkhatlan, A., & Kalita, J. (2018). Intelligent tutoring systems: A comprehensive historical survey with recent developments. *arXiv preprint arXiv:1812.09628*. <https://arxiv.org/abs/1812.09628>
- American Psychological Association. (2025). *Quantitative research*. In *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/quantitative-research>
- Armağan, N., Ramazan, E. F. E., Güzel, S. ve Uluişık, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Eurasian Education and Literature Journal*, (19), 59–70.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71–88.
- Ata, A. ve Meydan, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kök değerleri içselleştirme düzeylerini belirleme envanterinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2179–2202. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1116719>
- Atyeh, H. A. J. (2024). Potentials of ChatGPT in computer programming: Insights from programming instructors. *Journal of Information Technology Education: Research*, 23, Article 5240. <https://doi.org/10.28945/5240>

- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Siyasal Kitabevi.
- Aydeniz, S. (2021). Masal ve efsanelerde değerler eğitimi: Muş ili örneği. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 636–659
- Aydın, B. (2021). Türk destanlarının Türkçe eğitimi açısından yeniden formlaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(121), 221–247.
- Aydın, F. (2023). *Yapay zekâ tabanlı EBA akademik destek sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Yayınları.
- Babayiğit, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öğeleri kullanma durumlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 627–648.
- Bacon, F. (2013). *Denemeler* (A. Göktürk, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Bağcı, H. (2023). Mavisel Yener'in *Dolunay Dedektifleri* roman serisinin kök değerler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 48(48), 271–289. <https://doi.org/10.29228/ijla.73509>
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Banarlı, N. S. (2016). *Resimli Türk edebiyatı tarihi* (Cilt 1). 12. Baskı, Milli Eğitim Basımevi. <https://oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/23/index.html>
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli şarkı üretimi: Öğrenci görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 195–217.
- Barış, A. (2020). A new business marketing tool: Chatbot. *GSI Journals Serie B: Advancements in Business and Economics*, 3(1), 31–46.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Bayraktar Özen, C. (2022). *Anadolu masalları ve bu masalların Türkçe öğretimindeki yeri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Baz Bolluk, D. ve Gülerer, S. (2023). Hidayet Karakuş'un "Akıllı Tavşanlar" adlı öykü kitabının değer eğitimi ve Türkçe öğretimine katkısı. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(2), 223–236.
- Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (2018). *NMC horizon report: 2018 higher education edition*. EDUCAUSE.

- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419–456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Beyaz, S. (2020). *Sevgi çemberleri*. Bassaray Yayınları.
- Bingöl, İ. (2025). *Üretken yapay zekâ destekli etkileşimli öğretimsel video oluşturma sisteminin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Boratav, N. P. (2013). *Yüz soruda Türk halk edebiyatı*. Bilgesu Yayıncılık.
- Bozdağ, M. (2016). *Sevgi zekâsı*. MB Yayınları.
- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), Article e001.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2023). Challenging the status quo and exploring the new boundaries in the age of algorithms: Reimagining the role of generative AI in distance education and online learning. *Asian Journal of Distance Education*, 18(2), i–viii. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7755273>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bringula, R. (2024). ChatGPT in a programming course: Benefits and limitations. *Frontiers in Education*, 9, Article 1248705. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1248705>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). SAGE.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55–86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Aran, Ö. C., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151–168.
- Cao, Y., Li, S., Liu, Y., Yan, Z., Dai, Y., Yu, P. S., & Sun, L. (2023). A comprehensive survey of AI-generated content (AIGC): A history of generative AI from GAN to ChatGPT. *arXiv preprint arXiv:2303.04226*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.04226>

- Cellan-Jones, R. (2014, December 2). Stephen Hawking warns artificial intelligence could end mankind. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/technology-30290540>
- Cerrahoğlu, M. (2013). Destanların eğitimdeki işlevi / Atasözlerinin destan metinleri ile öğretilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 633–644.
- Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023, March 8). The false promise of ChatGPT. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Cin, A. ve Tanrıseven, İ. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öz denetim değeri açısından incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, (46), 534–553.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crompton, H., & Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of ChatGPT: State of the field. *TechTrends*, 68(2), 380–392.
- Çağbayır, Y. (2017). *Büyük Türkçe sözlük*. Ötüken Neşriyat.
- Çağlar, M. E. (2016). *Kohlberg'in ahlak kuramının izdüşümü olarak örgütsel biliş* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gebze Teknik Üniversitesi.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. ve Başar, U. (2025). Yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 57–97. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1003
- Çeçen, A. (2003). *Adalet kavramı*. Turhan Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. (2022). *Karakter ve değer eğitimi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çeribaş, M. (2011). *Kırgız Türklerinin destancılık geleneği ve Er Soltonoy destanı*. Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Çetin Efe, Ş. (2019). *Çocuk edebiyatı kapsamında çizgi romanlaştırılan Dede Korkut hikâyelerinin yapı ve eğitsel değerler yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Çetinkaya, Z. (2007). *Masalların Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çoban, A. (2020). *Değerler eğitimi bağlamında Türk destan örneklerinde kök değerler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Çoban, A. ve Turhan Tuna, S. (2020). Dil becerileri ve kök değerler bağlamında Oğuz Kağan Destanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 671–678.
- Çobanoğlu, Ö. (2007). *Türk dünyası epik destan geleneği*. Akçağ Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Çomaklı, A. (2020). *Fabl türünde değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Dağ, F. (2022). *Eğitimde yapay zekâ uygulamalarına ilişkin yaklaşımlar ve modeller*. İçinde *Eğitimde yapay zekâ: Kuramdan uygulamaya* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Demirkol, R. ve Ahmed Abdo Shaban, A. (2021). Türkçe öğretiminde *Araba Sevdası* romanının değerler eğitimi bağlamında kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. *Çukurova Araştırmaları*, 7(3), 324–343.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulda değerler eğitimi: Bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61–91.
- Devellioğlu, F. (1993). *Osmanlıca Türkçe ansiklopedik lügat*. Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Nobel Yayınları.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77–96.
- Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 225–256). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duran, D. (2025). *Sosyal bilgiler dersinde üretken yapay zekâ araçları ile tasarlanan oyunlaştırılmış ders içeriğinin öğrenci motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Ekici, M. (2002). Destan araştırma ve incelemelerinde kullanılan bazı terimler hakkında–II. *Milli Folklor*, 54, 11–18.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413–424.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29–38.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Emirhan, T. ve Kara, M. (2024). Türkçe eğitimi açısından çocuk dergilerindeki kök değerlerin ve 21. yüzyıl becerilerinin görünümü. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 66–84.
- Erdoğan, R. (2017). *Eflâtun Cem Güney’in masallarındaki değerler ve bu değerlerin davranışa yansıma biçimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ergün, A. ve Koç, S. (2022). Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 729–754. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1033206>
- Erol, B. G. (2024). *Üretken yapay zekâ kabul seviyesi ve yapay zekâ okuryazarlığının Türkçe öğretmenliği lisans öğrencilerinin dijital yazma becerilerine etkisine yönelik bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Foroughi, B., Senali, M. G., Iranmanesh, M., Khanfar, A., Ghobakhloo, M., Annamalai, N., & Naghmeh-Abbaspour, B. (2023). Determinants of intention to use ChatGPT for educational purposes: Findings from PLS-SEM and fsQCA. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 1–20.
- Gelişli, Y. (2023). Türk destanlarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 4(2), 65–66.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal zekâ: Neden IQ’dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.; 12. baskı). Varlık Yayınları.
- Göcen, N. (2025). *Masalların Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi: Bilecik ili Söğüt ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 27(Bahar), 341–369.
- Gömeç, S. Y. (2016). Türk kültüründe at. İçinde *Uluslararası Sempozyumu: Geçmişten Günümüze Bozkır* (ss. 819–834). Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Gupta, K. P., & Bhaskar, P. (2020). Inhibiting and motivating factors influencing teachers’ adoption of AI-based teaching and learning solutions: Prioritization using analytic hierarchy process. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 693–723. <https://doi.org/10.28945/4668>
- Güleç, H. (2014). *Türk halk edebiyatı*. Kriter Yayınları.
- Günay, U. (2011). *Elazığ masalları ve Propp metodu*. Akçağ Yayınları.
- Gündüz, A. Y. (2022). Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma. *Eğitim ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 45–67.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Yayınları.
- Güzel, A. ve Torun, A. (2008). *Türk halk edebiyatı el kitabı*. Akçağ Yayınları.

- Harari, Y. N. (2023, April 28). Yuval Noah Harari argues that AI has hacked the operating system of human civilisation. *The Economist*.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hoşgörür, V. (2010). Eğitimin toplumsal temelleri. İçinde Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 131–160). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hotamışlı Dağ, B. (2018). *İslami dönem Anadolu Türk destanlarından Müseyyeb-nâme, Battal-nâme, Danişmend-nâme ve Saltuknâme'nin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*. Dem Yayınları.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ilıcak Yücel, N. G. ve Çakır, T. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerle değer aktarımı: “Ayla” film örneği. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(3), 160–177.
- İbalı, N. (2019). *Ortaöğretim programlarında yer alan değerlerin öğretimi hakkında öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26–42. <https://doi.org/10.21031/epod.31126>
- İncemen, S. ve Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education*, 7(1), 27–49.
- Jeon, J., Lee, S., & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, Article 104898. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48–63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (M. Ö. Anay & Y. Uzuner, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Jukiewicz, M. (2024). The future of grading programming assignments in education: The role of ChatGPT in automating the assessment and feedback process. *Thinking Skills and Creativity*, 52, Article 101522. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101522>
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 138–145.

- Kaplan, O. (2012). *Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masalların çocuklarda karakter eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.
- Karagöl, E. ve Yıldırım Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356–374.
- Karakuş, N. ve Neşe, İ. (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *The Journal of Academic Social Science*, 41(41), 118–133.
- Karaman, K. (2010). Ritüellerin toplumsal etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463–475.
- Kardaş, S. (2020). *Bitlis halk masallarının çocuğa uygunluğu ve değerler eğitimine katkısı üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Katı, Y. (2024). *Türk halk anlatmalarında değerler eğitimi*. İksad Publications.
- Kavan, N. ve Akin, E. (2018). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Eksen Yayıncılık). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 11(73), 105–122.
- Kaya, S. (2021). *“Gümüşhane ve Bayburt masalları” adlı eserdeki masalların Türkçe dersi 1–8. sınıflar öğretim programı değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Kayan, M. F. (2022). Yükselen bir değer: Karakter eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 256–280. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1053334>
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2020). *Ahlak, değerler ve eğitimi* (3. baskı). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kayman, F., Elkatmış, V. ve Avcı, M. S. (2024). Türkçe öğretmenlerinin *Masal ve Destanlarımız* dersine yönelik görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 728–745.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 100–119.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143–181.

- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kesler, S. (2021). *Işığın madde ile etkileşimi ünitesinde yapay zekâ sisteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kılıç, B. S. ve Yılmaz, O. (2018). Fakir Baykurt'un masallarında değer eğitimi ve masalların Türkçe eğitimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1104–1125.
- Kır, Ş. ve Şenocak, D. (2022). Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde yapay zekânın öğrenen destek hizmeti bağlamında kullanımı. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 36–56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6647642>
- Kızılar, H. ve Canikli, İ. (2018). *Değerler eğitimi*. Deneme Yayınları.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Allyn & Bacon.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kogen, L. (2024). Qualitative thematic analysis of transcripts in social change research: Reflections on common misconceptions and recommendations for reporting results. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, Article 16094069231225919. <https://doi.org/10.1177/16094069231225919>
- Korlaelçi, M. (2005). Küreselleşme karşısında manevi değerlerimiz. *Felsefe Dünyası*, 1(41), 91–110.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması – öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1–2), 35–43.
- Köksal, O., & Tükel, A. (2016). Okul öncesi değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. In Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (ss. 547–558). Pegem Akademi.
- Kösecioğulları, U. (2022). *Feyza Hepçilingirler'in çocuk kitaplarındaki değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Değerler ve eğitim*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Küçük, B. (2013). *Dede Korkut Kitabı'nda toplumsal değer algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Lawton, G. (2023). *What is generative AI? Everything you.* <https://www.techtarget.com/searchenterpriseai/definition/generative-AI>

- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), Article 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311–360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- MathGenius. (2023). *What is MathGenius?* <https://www.mathgenius.app/>
- Megahed, F. M., Chen, Y. J., Ferris, J. A., Knoth, S., & Jones-Farmer, L. A. (2023). How generative AI models such as ChatGPT can be (mis)used in SPC practice, education, and research? An exploratory study. *arXiv preprint arXiv:2302.10916*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.10916>
- Memişoğlu, S. (2019). *Türkçe öğretiminde değerler eğitimi bağlamında Refik Halid Karay'ın hikâyelerinin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (29), 402–422.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 1, 20–37.
- Meydan, H. (2015). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinde karşılaşılan problemler (öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 673–694.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. SAGE Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları. <https://share.google/wUrmu6iZDvJHC62ma>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017, Temmuz 18). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine basın açıklaması*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasiprogram.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%96retim%20Program%C4%B1%202019.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Masal ve Destanlarımız Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023112323243101-Masal%20ve%20Destanlar%C4%B1m%C4%B1z%20D%C3%96P.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf>
- Mutlu, A. (2020). *Türk dünyası hayvan masallarının değerler aktarımı bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Notion Labs. (2024). *About Notion*. <https://www.notion.so/about>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), Article 1609406917733847. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Oruç, T., Yeşilyurt, M., & Kurt, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ konulu çalışmaların betimsel analizi. *Temel Eğitim*, (24), 44–60.
- Öden, U. M. (2023). *Türk destanlarında değer aktarımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Öner, B. (2019). *Elâzığ masallarından seçilmiş 15 masalın yeniden yazımı ve değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öngören, H. & Yılmaz, A. (2024). Investigation of secondary school students' social-emotional learning and friendship-making skills in terms of various variables. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1391617>
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1–10.
- Özcan, E. (2017). *Türk dünyası masallarının değerler eğitiminde kullanılabilirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özçetin, M. (2024). *Üretken yapay zekâ araçlarının kodlama eğitiminde kullanımının incelenmesi: ChatGPT örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, C. (2013). Kök (etimoloji), sözcük ve kavram ilişkisi: Yargı sözcüğünün etimolojik ve kavramsal anlamı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 189–202.
- Özdemir, H. ve Ataş, M. S. (2021). Van masallarının değer eğitimi ve dil unsurları açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Van özel sayısı)*, 481–502.
- Özelsel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217–239.

- Özen, Y. (2014). Türk millî kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi. *Hikmet Yurdu Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(14), 59–87.
- Özen, Y. (2017). *Çocuklarda sorumluluk eğitimi*. Gece Kitaplığı.
- Özer, D. (2019). *Keloğlan masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Özkan, S. (2015). *Hakkâri yöresine ait halk anlatılarının eğitsel değeri ve çocuk edebiyatı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2020, Ağustos). *Ortaokul öğrencilerinin akademik dürüstlük değerinin Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Özübal, E. (2024). *Sevda Müjgan Yüksel'in çocuk edebiyatı ürünlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, .
- Paleeri, S. (2014). Setting objectives of value education: Constructivist approach in the light of revised Bloom's taxonomy. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 10(3), 7–12.
- Parlatır, İ. (2009). *Osmanlı Türkçesi sözlüğü*. Yargı Yayınevi.
- Polat, N. ve Aytan, T. (2025). Sekizinci sınıf öğrencilerinin *Masal ve Destanlarımız* dersine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 10(1), 136–150.
- Püsküllüoğlu, A. (2002). *Türkçe sözlük*. Doğan Kitap.
- Rahman, A., Raj, A., Tomy, P., & Hameed, M. S. (2024). A comprehensive bibliometric and content analysis of artificial intelligence in language learning: Tracing between the years 2017 and 2023. *Artificial Intelligence Review*, 57(4), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10462-023-10643-9>
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 342–363.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1>
- Sakaoğlu, S. (2003). *Masal araştırmaları*. Akçağ Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2011). *Halk masalları* (A. B. Alptekin & Ç. Kara, Ed.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Sarıgül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları. In H. Muşmal (Ed.), *Türk dili ve kültürü araştırmaları* (s. 102–115). Palet Yayınları.

- Sarıkaya, B. ve Aydeniz, S. (2021). Van yöresine ait halk masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Van özel sayısı)*, 451–480.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Siemens, G., & Baker, R. (2012). Learning analytics and educational data mining: Towards communication and collaboration. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 252–254). ACM.
- Sözalan, C. (2025). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki masalların öğrenci eğitime katkıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Sun, D., Boudouaia, A., Zhu, C. C., & Li, Y. (2024). Would ChatGPT-facilitated programming mode impact college students' programming behaviors, performances, and perceptions? An empirical study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), Article 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00446-5>
- Superka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). *Values education: Approaches and materials* (ERIC Document Reproduction Service No. ED103284).
- Susar, S. (2015). *Dede Korkut hikâyelerinde değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şam, E. A. (2015). Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Science*, 3(4), 47–63.
- Şemsettin Sami, (1989). *Kâmûs-i Türkî*. Çağrı Yayınları.
- Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057–1070. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1285940>
- Şimşek, A. ve Eroğlu, Ö. (2013). *Davranış bilimleri*. Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, E. (2001). *Yukarı Çukurova masallarında motif ve tip araştırması* (Cilt 1). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şimşek, T. (2021). Değerler eğitimi bağlamında *Kutadgu Bilig*. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 327–341.
- Şimşit, A. (2025). *Sorgulayıcı öğrenme yaklaşımında üretken yapay zekâ kullanımının eğitsel robotikler bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A. ve Kayabaşı, R. G. (2013). Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 477–495.

- Talan, T., & Kalinkara, Y. (2023). The role of artificial intelligence in higher education: ChatGPT assessment for anatomy course. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 7(1), 33–40. <https://doi.org/10.33461/uybisbbd.1244777>
- Togan, Z. V. (1982). *Oğuz Destanı: Reşideddin Oğuznâmesi, tercüme ve tahlili*. Enderun Yayınları.
- Tokcan, H. (2019). Destanlar ile sosyal bilgiler öğretimi. H. Tokcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri* (2. baskı, ss. 23–56) içinde. Pegem Akademi.
- Topal, M. F. (2025). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ile iklim değişikliği arasındaki ilişkiye dair görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Topçu, F. (2016). *Saltuknâme'nin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.
- Tozlu, N. (2014). *Eğitimden felsefeye – 1*. Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Tulumcu, F. İ. ve Tulumcu, F. M. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535–559.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Bilişim Derneği [TBD]. (2020). *Türkiye'de yapay zekânın gelişimi için görüş ve öneriler (TBD Yapay Zekâ Raporu)*.
- Tüzer, A. ve Ulutürk Erkaya, G. (2023). İnsanın nesneleştirilmesi ve dostluk üzerine bir deneme. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 36, 25–44. <http://dx.doi.org/10.53844/flsf.1361813>
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi.” R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (ss. 1–16) içinde. Pegem Yayınları.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- UNESCO. (2023). *Foundation models such as ChatGPT through the prism of the UNESCO recommendation on the ethics of artificial intelligence*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385629>
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y. ve Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. In *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences*.
- Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve değer*. Doğu Batı Yayınları.
- Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2656–2679.
- Ünlü, S. (2025). Türkçe eğitimi alanındaki dergilerde “değerler eğitimi” üzerine yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 251–278.

- Ünlüer, P. (2013). *Masalların dinî ve ahlaki değerler açısından incelenmesi (Billur Köşk masalları örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ünsal, G. (2024). *Öğretmenlerin üretken yapay zekâ uygulamalarını kabulünün incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yalçın, A. (2023). Sosyal bilgilerde yapay zekâ ve veri bilimi okuryazarlığının kullanımı. *Izmir Democracy University Social Sciences Journal*, 6(2), 87–123.
- Yaman, M. ve İlkin, A. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının demokratik değerler bağlamında incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 21–31.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1–23.
- Yavuz, A. (2021). *Göller yöresi masallarında değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi.
- Yazar, İ. ve Kaya, E. (2024). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(4), 399–415.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*. Çizgi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2015). *Yaşam becerileri*. Detay Yayıncılık.
- Yelten, M. ve Özkan, M. (2002). *Türkçenin sözlüğü* (S. Sağlam, Ed.). Babiali Kültür Yayıncılığı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. G. ve Demirel, M. (2020). *Teorik çerçevesiyle değerler ve değerler eğitimi*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yıldırım, Y. (2022). Türk millî kültüründe değerler ve değerler eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 1(1), 15–27.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, H. (2018). 2005 ile 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki değerlere ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1), 7–23.
- Yıldız, N. (2009). Türk destancılık geleneği. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 7–15.
- Yiğittir, S. (2014). Türk destanlarının değer odaklı analizi. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 2125–2140.

- Yüksel, C. (2023). *Erzurum masalları'nın değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocatepe Üniversitesi.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–2.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42–51.



EKLER

EK-1. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Mehmet Miraç SERT
Doğum Tarihi :
Yabancı Dil : İngilizce

İletişim Bilgileri:

Cep Telefonu
E-Posta
Adres

Eğitim Bilgileri:

Derece	Bölüm / Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Fırat Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Fırat Üniversitesi	2014
Doktora	Türkçe Eğitimi	İnönü Üniversitesi	2026
Uzmanlık Alanı			

Çalışma Bilgileri:

Çalıştığı Şirket / Kurum	Çalıştığı Birim	Yıl
Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen	2011- Halen

EK-2. Üniversite Etik Kurul İzni

Form No: EK-2/2025-409
Tarih: 30/01/2025-E.547829

Etik Kurul Otomasyonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu					
Oturma Tarihi : 06-01-2025		Oturma Sayısı : 2		Karar Sayısı : 4	
Etik Açidan Uygun					
Çalışma Adı		MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN KÖK DEĞERLERİ İÇSELLEŞTİRME DÜZEYLERİ İLE DERSE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ			
Araştırmacılar		Doktora Öğrencisi Mehmet Miraç SERT (Yürütücü) Prof.Dr. Songül Taş (Danışman)			
Başkan					
Başkan		Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ			
Kurul Üyeleri					
Kullanıcı pınar özbay				Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL				Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR				Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lütüye ÖZDEMİR					

EK-3. Meb Araştırma İzni

Başvuru Bilgileri

Başvuru Numarası: MEB.TT.2025.017771.01

Başvuru Tarihi: 29.01.2025

Başvuru Durumu: Onaylandı

Uygulama Başlama Tarihi: 10.02.2025

Uygulama Bitiş Tarihi: 10.02.2026



EK-4. 1. Hafta Uygulama Plânı

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ÇAKIL TAŞI MASALI YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DERS İŞLENİŞ PLÂNI

DERS	Masal ve Destanlarımız
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	ÇAKIL TAŞI
DEĞERLER	Sabır, Umut
SÜRE	2+ (1) Ders Saati
TARİH	-

DERSE BAŞLARKEN

- Masalların girişinde kullanılan tekerlemelerden örneklerle öğrencilerin konuya dikkati çekilir ve öğrencilere masallar hakkında hatırlatıcı bilgiler verilir. Ardından okunacak “Çakıl Taşı” masalına dikkat çekilir.
- Uygulayıcı, üretken yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanarak oluşturduğu “Çakıl Taşı” masalına ait videoyu ses içeriği olmadan öğrencilere izletir. Öğrencilerden masalın konusu hakkında tahminde bulunmalarını ister. Tahminler alındıktan sonra video izletilir ve öğrencilerin yaptığı tahminlerle video içeriği karşılaştırılır.

1.ETKİNLİK

Etkinlikteki “Aşağıda masal türüne ait özellikleri ve okuduğunuz Çakıl Taşı masalından alınan cümleleri okuyacaksınız. Bu cümlelerin karşılık geldiği anlam özelliklerini rakamlarla eşleştiriniz.” ifadesi üretken yapay zekâ aracı kullanılarak şu şekilde aktarılır:

- Öğrencilerin daha hızlı anlamaları için daha sade ve samimi bir dil kullanılarak: "Masalın özelliklerini bulalım! Çakıl Taşı masalından verilen cümleleri doğru özelliklerle eşleştirelim." ifadesi ile başlanılır.
- Öğrencilerin neden bu etkinliği yaptıklarını anlamalarını sağlamak için kısa bir giriş cümlesi eklenerek: "Bu etkinlikte, masal türünün özelliklerini öğrenirken dikkatli düşünme becerilerinizi de geliştireceğiz."
- Öğrencilerin kavram kargaşalarının önlenmesi için aşağıdaki görevler adımlara bölünerek açıklanır:
 - Masal türüne ait özellikleri dikkatlice okuyun.
 - Çakıl Taşı masalından alınan cümleleri inceleyin.

3. Hangi cümlelerin hangi özelliği anlattığını düşünün ve doğru rakamla eşleştirin.
- Öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için uygulayıcı tarafından farklı örnekler verilir.
- Eşleştirme işlemini oyunlaştırılabilir. Doğru eşleştirme yapan öğrenciler küçük bir ödül ya da alkış alabilir.

- Sınıf ortamı uygunsa öğrenciler gruplara bölünerek işbirliği teşvik edilebilir.

1. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Okuduğunuz masaldaki karakterlerin öne çıkan özelliklerini karşınıza yazınız.” ifadesi üretken yapay zekâ aracının yönlendirmesi ile aşağıdaki şekilde aktarılır:

- Öğrencilerde merak uyandırmak için öncelikle şu soru sorulur: "Masallarda her karakterin kendine özgü bir özelliği vardır. Peki, Çakıl Taşı masalındaki karakterleri nasıl hatırlıyorsunuz? Onları bize anlatabilir misiniz?"

- Öğrencilerin ne yapacaklarını daha iyi netleştirmek için aşağıdaki yönlendirmeler yapılabilir:

1. Masaldaki karakterleri hatırlayınız.
2. Her bir karakterin belirgin bir özelliğini düşününüz (cesur, kurnaz, iyiliksever vb.).
3. Bu özellikleri karşınıza yazınız.

- Karakter özellikleri belirlendikten sonra etkinliğin daha anlaşılır, eğlenceli olabilmesi için öğrencilere şu soru sorular sorulur ve etkinlik pekiştirilir: "Karakterler bir renk olsaydı, hangi renk olurdu?", "Hangi karakter sizin favorinizdi ve neden?", "Bu masaldaki karakterlerin özellikleri bize hangi değerleri aktarıyor olabilir?"

3. ETKİNLİK

Etkinlikte “Sandalyedeki karakterlerden birini seçerek okuduğunuz masala uygun olarak canlandırınız.” ifadesi yer almaktadır. Öğrenciler bu etkinlikte masalda geçen 8 karakterden birini seçerler. Sandalyelere oturarak kısa bir karakter canlandırması yaparlar. Öğrencilere aşağıdaki yönergeler üretken yapay zekâ uygulaması kullanılarak kısaca hatırlatılır:

- Hiç, bir masal ya da hikâye karakteri gibi davrandınız mı?
- Bir karakterin yerine geçtiğinizde onun gibi konuşmak, hissetmek ya da hareket etmek nasıl bir duygu olurdu?
- Hangi karakteri canlandırmak isterdiniz?

Ayrıca öğrencilere canlandırma yaparken yapılacaklar başlıklar halinde hatırlatılır.

Bunlar: “Karakter tanıma, beden dili ve jest kullanımı, ses ve tonlama, duygulara odaklanma, empati kurma”.

4. ETKİNLİK

Etkinlikte “Okuduğunuz masalda çakıl taşı ve diğer karakterlerin hangi değerleri temsil ettiklerini belirleyiniz.” ve “Günümüzdeki değerler ile masalda yer alan değerleri verilen bölümde karşılaştırınız”. ifadeleri yer almaktadır. Bu etkinlikte yer alan “masala ait değerler” üretken yapay zekâ uygulaması tarafından belirlenir. Günümüz değerleri ise öğrenciler tarafından belirlenecektir. Karşılaştırmayı ise hem öğrenciler hem de üretken yapay zekâ uygulaması yapacaktır.

Üretken yapay zekâ uygulaması: merak, cesaret, değişim, değer verme, mutluluk, sabır.

5. ETKİNLİK

Etkinlikte kurgusal ve gerçek öge kavramı üzerinde durulur. Öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak için üretken yapay zekâ uygulamasının yaptığı yönlendirme aşağıdaki şekilde uygulanır:

- Öncelikle kavramlar basit bir dille açıklanır:
 - i. **Gerçek Ögeler:** Günlük hayatta gördüğümüz, yaşadığımız ya da var olduğunu bildiğimiz şeyler.
 - ii. Örnek: "Bir kuşun uçuşması, bir çiçeğin açması."
 - iii. **Kurgusal Ögeler:** Hayal gücümüzle oluşturduğumuz, gerçek dünyada var olmayan şeyler.
 - iv. Örnek: "Bir konuşan kuş, sihirli bir çiçek."
- Bilinen masallardan örnekler verilir:

Gerçek: Külkedisi yemek yapar ve ev işlerini yapar.

Kurgusal: Sihirli bir değnekle kıyafetleri bir anda balo elbisesine dönüştür.

6. ETKİNLİK

Önceki etkinlikte yer alan kurgusal öge kavramı genişletilerek öğrencilere “Gerçeküstü” kavramı ifade edilir. Etkinlikte yer alan “Aşağıdaki tabloyu masaldaki gerçeküstü öğeleri belirleyerek doldurunuz.” başlığından hareketle öğrencilerden tabloyu doldurmaları istenir. Aynı soru üretken yapay zekâ uygulamasına da sorulur ve verilen yanıt incelenir.

7. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan ve üretken yapay zekâ uygulaması yardımıyla oluşturulan görselle ilgili olarak “Aşağıda yer alan ‘Dünyanın en ilginç farklı noktaları’ haritasına bakarak kendinize bu haritadaki noktaları da içeren bir masal konusu oluşturunuz.” cümlesinden hareketle öğrencilerden yanıt vermeleri istenir.



8.ETKİNLİK

Üretken yapay zekâ uygulamasından öğrencilerin seviyelerine uygun rastgele “karakter, yer, olay” belirlemesi istenir. Belirlenen “karakter, yer, olay” başlıklarının öğrenciler tarafından masala dönüştürmeleri istenir.

Olaylar:	Yerler:	Karakterler:
1. Kayıp Nesne	1. Büyülü Orman	1. Cesur Prens
2. Zorlu Sınav	2. Altın Dağ	2. Zeki Sihirbaz
3. Büyülü Lanet	3. Perili Saray	3. Sadık Dost
4. Gizli Kapı	4. Zaman Köyü	4. Hırsız Çocuk
5. Zaman Yolcu	5. Işıltılı Göl	5. Kötü Kraliçe
6. Büyücüyle M	6. Gökyüzü Krallığı	6. Gizemli Yaşlı Adam
7. Kayıp Krallık	7. Denizaltı Krallığı	7. Konuşan Hayvan

ÇAKIL TAŞI

Bir varmış bir yokmuş, gürül gürül akan şelalenin kenarında, bir çakıl taşı yaşarmış... Kocaman gri kayalarla dolu çevresindeki en küçük taşmış o.

Sabahtan akşama kadar büyük kayaların hikâyelerini dinlermiş, Kayaların hepsi buraya çok uzaklardan gelmiş. Onların gölgesinde yaşayan küçük çakıl taşı, ara sıra sorarmış: "Peki sizce biz hâlâ gezebilir miyiz? Ben dünyayı çok merak ediyorum da." Kayalar bu lafa çok gülermiş:

"Burası son durak, biz taşlar yukarılardan düşer, aşağılarda kalırsınız. İnan gidilecek başka bir yer olsa, biz onu çoktan keşfederdik. Olduğun yerde kal, uzaklaşırsan, kaybolursun. Dünya tehlikelerle dolu, yutulursun, özgürlüğünden olursun" derlermiş.

Çakıl taşı bu heves kırıcı sözlerle rağmen dünyayı merak etmeye devam etmiş ve sonunda bir gün, her şeye ve herkese rağmen, gezmenin bir yolunu bulmaya karar vermiş.

O gün bir kervan şelaleye su içmeye uğramış, çakıl taşı bütün cesaretini toplayıp, üstüne basan bir devenin ayak tırnaklarının arasına girip uzun ve ağır adımlar eşliğinde yola çıkmış.

İki gün sonra, kervanbaşı develerden birinin topalladığını fark etmiş, ayağı inceleyip çakıl taşını bulmuş ve kaldırıp uzaklara fırlatmış.

Masal bu ya; taş uçmuş uçmuş, uyuyan bir dervişin ayakkabısının içine düşmüş. Derviş günlerce ayakkabısının içindeki küçük taşı fark etmeden yürümüş ama sonunda ayağı yara olmuş. Dere kenarında ayaklarını yıkamak için durduğunda çakıl taşını fark etmiş ve ayakkabısından çıkartıp dereye fırlatmış.

Çakıl taşı suya düşer düşmez onu ekmek kırtısı zanneden dev bir balık tarafından yutulmuş.

Balığın karnı zifiri karanlıkmış. Çakıl taşı o an büyük kayaların sözlerini hatırlamış ve yola çıktığına pişman olmuş.

Birkaç gün sonra balık, bir ağa takılmış ve bizim çakıl taşı uyandığında kendini bir mutfakta bulmuş. Çakıl taşını gören balıkçının karısı heyecanla, "Bak ne güzel bir taş ne de güzel parlıyor, yarın onu kuyumcuya götürsem de bir yüzük mü yaptırsam?" diye düşünmüş.

Bu kadar sevilmek, beğenilmek çakıl taşının pek hoşuna gitmiş ve gururla parlamaya başlamış, parladıkça kadın daha da heyecanlanmış.

Pazar günü, kocası balık satarken, kadın tülbindinin kenarına sardığı taşı kuyumcuya götürmüştü. Kuyumcu bir bakışta çakıl taşının değerini anlamış ve taşın karşılığında turkuaz bir yüzük teklif etmiş. Kadın yüzüğü görünce sevinmiş ve çakıl taşını kuyumcuya bırakıp gitmiş.

Kuyumcu hemen işe koyulmuş ve bizim çakıl taşını kırmızı altından bir yüzüğe yerleştirmiş.

Aman aman, işte kayalar haklı çıkmış, çakıl taşı resmen tutuklanmış. Yüzük onu adeta bir kelepçe gibi bağlı tutuyormuş..

Artık maceranın bittiğini, altından bir kafese konduğunu düşünmüş.

Günler sonra zengin bir tüccar yüzüğü satın almış, bir süre takıp gösteriş yaptıktan sonra kaldırıp karanlık bir kutuya koymuş ve yüzük öylece orada unutulmuş.

Ta ki bir gece, hırsızın biri kutuyu çalana kadar. Hırsız onu yüzükten kopartıp, altını ayır, taşı ayrı satmaya karar vermiş ve çakıl taşını yeleğinin cebine koymuş.

Bir hafta sonra, hırsızın karısı tozlu yeleği alıp pencereden silmiş ve taş böylece sokağa, o sırada orada nohut satan birinin çuvalının içine düşmüş, az sonra da nohutlarla beraber bir kesekâğdında zengin birinin evine doğru yola çıkmış. O da nohutlarla birlikte, akşam suda bekletilmiş, sabah pişirilmiş, öğlen servis edilmiş ve evin efendisinin ağzına girer girmez yere tükürülmüş.

Efendi yemeğinden taş çıkan aşçıya sinirlenirken çakıl taşı, odanın bir köşesine yuvarlanmış. Sabah hizmetçi onu evin tozuyla beraber bahceye süpürmüş.

Çakıl taşı toprağa düşer düşmez rahatlamış. Güneşte de ısınca keyiften öyle bir parlamış ki bahçıvanın dikkatini çekmiş. Bahçıvan onu eline alıp seyretmiş, çok beğenmiş ve kendi kendine mırıldanarak, "Dur küçük taş, ben tam sana göre bir yer bulacağım" diyerek bahçede yürümeye başlamış.

Çakıl taşı etrafındaki güzellikleri görünce gözlerine inanamamış; uzun yolculuğunda hiç bu kadar güzel çiçekler, ağaçlar, otlar görmemiş. Bahçıvan doğaya öyle âşık olmuş ki baktığı bahçe adeta şarkı söylüyormuş.

Bu güzel bahçenin tam kalbinde, çeşmeden şırıl şırıl sular akarmış, etrafında arılar çiçekten çiçeğe gezer, kurnasında rengarenk balıklar yüzermiş.

Bahçıvan bizim çakıl taşını çeşmenin en güzel yerine yerleştirmiş. Taşı oraya koyar koymaz güneş ışınları üstünde gezinmeye başlamış. Kendini böylesine güzel bir cennette bulan çakıl taşı, mutluluktan etrafına rengarenk ışıklar saçarak parıldamış.

"İşte..." demiş bahçıvan mutlulukla. "İşte burası tam sana göre."

Bunca yol, buraya gelmek içindi muhakkak, kolay olmadı belki ama her macera onu bu bahçeye bir adım daha yaklaştırdı.

Judith Malika Liberman
Bir Masal İyi Gelir
(Kısaltılmıştır.)

1. Etkinlik

a. Aşağıda masal türüne ait özellikleri ve okuduğunuz Çakıl Taşı masalından alınan cümleleri okuyacaksınız. Bu cümlelerin karşılık geldiği anlam özelliklerini rakamlarla eşleştiriniz.

1 Zaman belirsizdir.

2 Kahramanın bir hedefi veya dileği vardır.

3 Olaylar ve kahramanlar olağanüstü özellikler içerir.

4 Mutlu son veya bir çözümle biter.

5 Çıkarılacak bir mesaj veya ahlaki bir ders verir.

*** Taş uçmuş uçmuş, uyuyan bir dervişin ayakkabısının içine düşmüş. Derviş günlerce ayakkabısının içindeki küçük taşı fark etmeden yürümüş ama sonunda ayağı yara olmuş. Dere kenarında ayaklarını yıkamak için durduğunda çakıl taşını fark etmiş ve ayakkabısından çıkartıp dereye fırlatmış. Çakıl taşı suya düşer düşmez onu ekmek kırıntısı zanneden dev bir balık tarafından yutulmuş. Balığın karnı zifiri karanlıkmiş. Çakıl taşı o an büyük kayaların sözlerini hatırlamış ve yola çıktığına pişman olmuş.

*** Bunca yol, buraya gelmek içindi muhakkak, kolay olmadı belki ama her macera onu bu bahçeye bir adım daha yaklaştırdı.

*** Onların gölgesinde yaşayan küçük çakıl taşı, ara sıra sorarmış: "Peki sizce biz hâlâ gezebilir miyiz? Ben dünyayı çok merak ediyorum da."

*** Bahçıvan bizim çakıl taşını çeşmenin en güzel yerine yerleştirmiş. Taşı oraya koyar koymaz güneş ışınları üstünde gezinmeye başlamış. Kendini böylesine güzel bir cennette bulan çakıl taşı, mutluluktan etrafına rengarenk ışıklar saçarak parıldamış.

*** Bir varmış bir yokmuş, gürül gürül akan şelalenin kenarında, bir çakıl taşı yaşarmış...

b. Aşağıdaki balonlara masal türüne ait bir özelliği ve okuduğunuz masaldan yazdığınız özelliğe karşılık gelen bölümü yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



2. Etkinlik

a. Okuduğunuz masaldaki karakterlerin öne çıkan özelliklerini karşılarına yazınız.

Çakıl Taşı :

Kayalar :

Deve :

Derviş :

Balıkçı :

Kuyumcu :

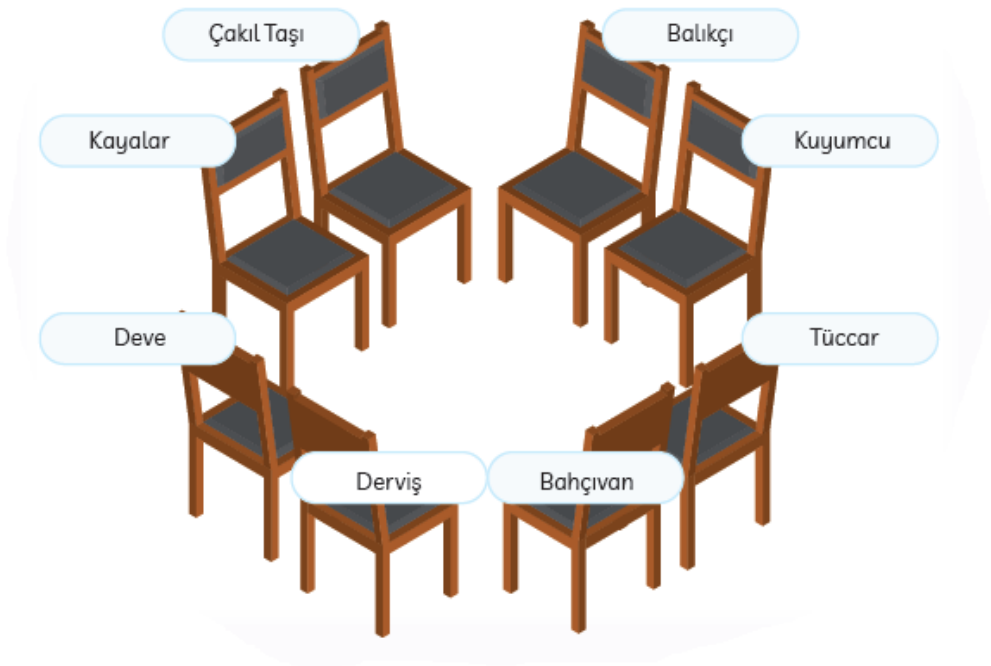
Tüccar :

Bahçıvan :



3. Etkinlik

Sandalyedeki karakterlerden birini seçerek okuduğunuz masala uygun olarak canlandırınız.





4. Etkinlik

Okuduğunuz masalda çakıl taşı ve diğer karakterlerin hangi değerleri temsil ettiklerini belirleyiniz.

Çakıl taşı:

Derviş:

Kayalar:

Balıkçı:

Bahçıvan:

Kuyumcu:

Tüccar:

Masaldaki Değer

Günümüzdeki Değer

Benzerlikleri veya Farklılıkları

.....		
.....		
.....		
.....		
.....		



5. Etkinlik

Aşağıdaki kartları ait olduğu sandıkla eşleştiriniz.



Gerçek Sandığı



Hayal Sandığı



1 Çakıl taşı su kenarında yaşar.	2 Çakıl taşı kayalara yolculuğa çıkmak istediğini belirtir.	3 Deve sıcak çöllerde yürür.
4 Çakıl taşı konuşabilir.	5 Balık yıldızlarla sohbet eder.	6 Kuyumcu altın yüzük yapar.
7 Kervan çöllerde yolculuk yapar.	8 Çakıl taşı çok cesur.	9 Şelale gürül gürül akar.
10 Çakıl taşı dervişin ayakkabısına uçarak düşer.	11 Kuyumcu sihirli yüzükler yapar.	12 Balık suda yüzer.

6. Etkinlik

Gerçeküstü kavramı nedir? Aklınıza gelen yanıtları öğretmeninize söyleyiniz. Üretken yapay zekâ uygulamasının verdiği yanıtlarla kendi yanıtlarınızı karşılaştırınız. Masaldaki gerçeküstü öğeleri belirleyiniz.

Gerçeküstü Öge	Neyi Temsil Etmektedir?	Ortaya Çıktığı Yer ve Durum	Masala ve mesajına katkısı

7. Etkinlik

Aşağıda yer alan “Dünyanın en ilginç farklı noktaları” haritasına bakarak kendinize bu haritadaki noktaları da içeren bir masal konusu oluşturunuz.



8. Etkinlik

Aşağıda yer alan “karakter, yer ve olay” başlıklarına uygun olarak bir masal oluşturunuz.

Olaylar:

1. Kayıp Nesne
2. Zorlu Sınav
3. Büyülü Lanet
4. Gizli Kapı
5. Zaman Yolculuğu
6. Büyücüyle Mücadele
7. Kayıp Krallık

Yerler:

1. Büyülü Orman
2. Altın Dağ
3. Perili Saray
4. Zaman Köyü
5. Işıltılı Göl
6. Gökyüzü Krallığı
7. Denizaltı Krallığı

Karakterler:

1. Cesur Prens
2. Zeki Sihirbaz
3. Sadık Dost
4. Hırsız Çocuk
5. Kötü Kraliçe
6. Gizemli Yaşlı Adam
7. Konuşan Hayvan

EK-5. 2. Hafta Uygulama Plânı

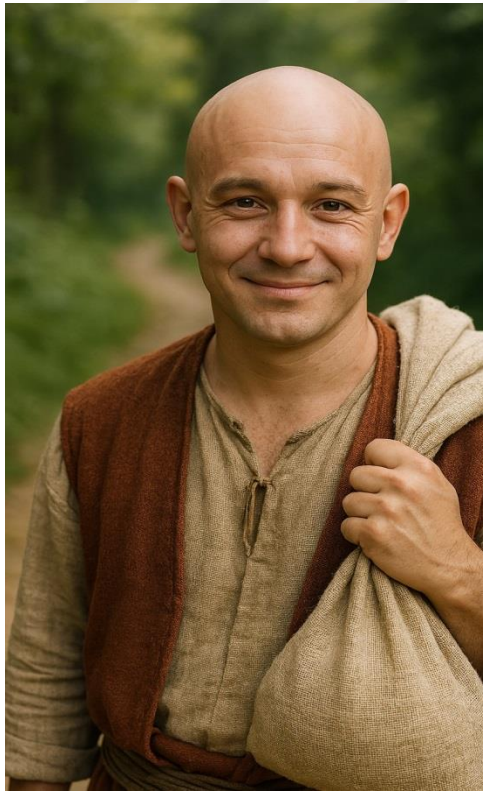
ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

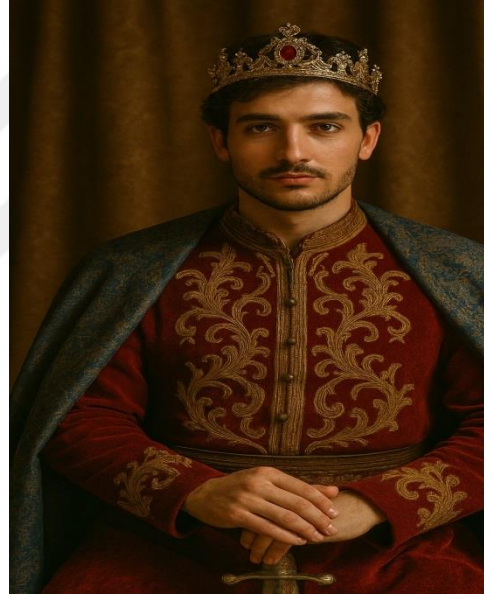
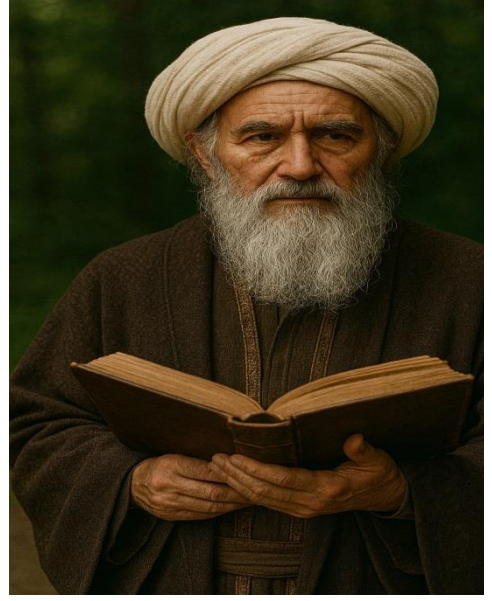
ALTIN BALTA MASALI YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DERS İŞLENİŞ PLÂNI

DERS	Masal ve Destanlarımız
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	ALTIN BALTA
DEĞERLER	Dürüstlük, doğruluk, güven, yardımseverlik
SÜRE	2+ (1) Ders Saati
TARİH	-

DERSE BAŞLARKEN

- Uygulayıcı, derse dikkat çekmek için öğrencilere Türk masallarında yer alan karakterleri ve bu karakterlerin sahip olduğu özellikleri sorar. Öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle uygulayıcı karakter ve bu karakterlerin özelliklerine yönelik bilgiler verir. Uygulayıcı üretken yapay zekâ destekli uygulama kullanarak bu karakterleri görselleştirir.





1.ETKİNLİK

Öğrenciler, uygulayıcının okuduğu “**Altın Balta**” masalını dinlerken üretken yapay zekâ destekli uygulama kullanılarak oluşturulmuş video içeriğini takip ederler. Buradan hareketle öğrencilerden masalda geçen cümlelerde yer alan ifadeleri etkinlikte yer alan cümlelere yerleştirmeleri istenir.

<https://youtu.be/k5MZn-MXF8U>

2.ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Masalın bize vermek istediği mesajı yazınız. Üretken yapay zekâ destekli uygulama aracının tespit ettiği mesajlarla tespit ettiğiniz mesajları karşılaştırarak değerlendirmenizi

aşağıya yazınız.” ifadesi doğrultusunda üretken yapay zekâ aracından bir masalda ana fikrin tespiti için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği öğrencilere şu şekilde aktarılır:

Bir masalda ana fikri bulmak için şu adımları takip edebilirsiniz:

1. **Masalın Özeti Üzerinde Düşünmek:** Masalı dikkatlice okuyun veya dinleyin. Masalın başından sonuna kadar olan olayları kısaca özetlemeye çalışın. Bu, masalın temel çatısını anlamana yardımcı olur.
2. **Karakterlerin Davranışlarına ve Amaçlarına Bakmak:** Masalda yer alan kahramanların neyi başarmak istediklerini veya nasıl davrandıklarını inceleyin. Bu, masalın temel mesajını ortaya çıkarabilir.
3. **Sorun ve Çözümü Belirlemek:** Masalda bir sorun (çatışma) ve bu sorunun çözümü genellikle ana fikri ortaya koyar. Örneğin: Bir zorlukla karşılaşan kahramanın çözümü neydi? Hikâyenin sonunda verilmek istenen ders neydi?
4. **Verilmek İstenen Dersi Bulmak:** Masallar genellikle ahlaki bir ders içerir. Bu ders, okurlara veya dinleyicilere hayatla ilgili bir öğüt verir. Örneğin: Doğru ve dürüst davranmak, sabırlı olmak, cesaretin önemini anlamak.
5. **Masalın Tekrar Eden Temasına Odaklanmak:** Masalda sıkça tekrarlanan bir fikir, durum veya öğüt, ana fikrin ipucu olabilir. Örneğin, yalan söylemenin kötü sonuçları ya da yardımlaşmanın önemi gibi.

Bu aşamalardan sonra öğrencilere masalda verilmek istenen mesajın ne olduğu sorulur (Doğruluk mesajına ulaşmaları beklenir.). İlgili bölüme etkinlikte yer alan söz de dikkate alınarak bu mesajları yazmaları belirtilir. Ardından üretken yapay zekâ destekli uygulama ile masalda yer alan diğer mesajlar bulunup öğrencilerden değerlendirme yapmaları istenir

3.ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Dinlediğiniz masalda yer alan bazı konu başlıkları aşağıda yer almaktadır. Siz de bu konu başlıklarından hareketle bir slogan oluşturunuz. Sınıfta arkadaşlarınızın yazdığı sloganlardan en beğendiklerinizi aşağıya yazınız.” ifadesi üretken yapay zekâ aracı ile şu şekilde aktarılır:

Masalla ilgili belirlenebilecek konu başlıkları üretken yapay zekâ destekli uygulama kullanılarak belirlenir. Öğrencilerden kendilerini değirmenci karakterinin yerine koyarak bu başlıklarla -özellikle doğruluk değeri ile- ilgili çarpıcı söz/ slogan oluşturmaları istenir Öğrencilerden şu aşamalara dikkat ederek çarpıcı söz/ slogan oluşturmaları istenir:

1. Hedef Kitleyi Belirle

- Kime hitap ettiğinize dikkat ediniz.

2. Mesajınızı Netleştirin

- Ne anlatmak istediğinizi ve farklı yönleri ortaya çıkarınız.

3. Basit ve Akılda Kalıcı Olun

- Kısa, öz ve kolay anlaşılır bir ifade seçiniz.

4. Duygusal Bağ Kurun

- İlham verici, eğlenceli veya duygusal bir tını ekleyiniz.

5. Özgün Olun

- Diğer öğrencilerden farklılaşan bir mesaja yöneliniz.

6. Ritim ve Kafiye Kullanın

- Kulağa hoş gelen ifadeler tercih ediniz

7. Test Edin

- Örneklerinizi sınıfınızla paylaşınız.

4.ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Dinlediğiniz masaldaki bazı karakterlerin günümüze uyarlanmış hali aşağıda yer almaktadır. Sizler de arkadaşlarınızla birlikte bu karakterlerden birini seçerek sınıfınızda ‘zengin adama dürüstlüğü öğretmek’ konulu bir canlandırma yapınız.” **yapınız ifadesinden hareketle üretken yapay zekâ aracı kullanılarak canlandırma yaparken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulur. Ayrıca üretken yapay zekâ destekli uygulama kullanılarak bu masaldaki karakterlerin günümüze uyarlanması ve ortaya çıkan karakterlerin görselleştirilmesi istenir. Ortaya çıkan karakterlerden ve görselleştirmeden hareketle öğrencilerden “zengin adama dürüstlüğü öğretmek” konulu canlandırma yapmaları için rol dağılımı yapılır:**

Fakir adam → Marangoz

Fakir adamın karısı → Eşine destek olan ev hanımı

Zengin adam → Mahalledeki varlık içinde yaşayan iş insanı

İhtiyar değirmenci → Mahallenin bilge yaşlılarından biri



5.ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Zaman, kişi ve varlık kadrosu, çatışma unsurları verilmiş ve serim bölümü oluşturulmuş olan masalın diğer bölümlerini yazınız. Yazdığınız masalı arkadaşlarınızla paylaşınız.”

ifadesinden hareketle üretken yapay zekâ aracının önerdiği masalın ilk bölümü dikkate alınarak öğrencilerden değerleri merkeze alan devam bölümleri oluşturmaları istenir. Bölüm oluşturmaya başlamadan önce öğrencilere değerleri merkezi alırken dikkat edilmesi gerekenler -üretken yapay zekâ aracı kullanılarak- açıklanır:

Değerleri merkeze alan bir masal oluşturulurken dikkat edilmesi gerekenler:

1. **Temel Değer Belirleme:** Vurgulanacak değer (dürüstlük, sabır, yardımlaşma vb.) net olmalı.
2. **Hedef Kitleye Uygunluk:** Dil ve anlatım yaş grubuna uygun olmalı.
3. **Eğitici ve İlgi Çekici Olaylar:** Değerler, doğal ve eğlenceli bir olay örgüsüyle aktarılmalı.
4. **Pozitif Mesaj ve Sonuç:** Masal olumlu ve umut verici bir sonla bitmeli.
5. **Karakter Tasarımı:** Çocukların özdeşleşebileceği bir kahraman ve zıtlık yaratan bir karakter olmalı.
6. **Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Fantastik ve ilgi çekici unsurlar eklenmeli.
7. **Dolaylı Öğretim:** Dersler, doğrudan değil olay akışıyla verilmelidir.
8. **Empati ve Duygusal Bağ:** Değerlerin etkisi empati uyandıracak şekilde gösterilmeli.
9. **Kültürel Uyum:** Evrensel değerler, kültürel unsurlarla zenginleştirilebilir.
10. **Akıcı Dil:** Sade, ritmik ve tekrarlı ifadeler kullanılmalı.

ALTIN BALTA

Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, ben anamın beşiğini tıngır mıngır salları iken çok eski zamanlarda fakir bir adam, karısı ve çocuklarıyla birlikte küçük bir kulübede yaşamış. Günün birinde bu adam, zengin komşusundan baltasını ödünç istemiş. Komşusu da söylene söylene, binbir nazla baltasını ona vermiş.

Baltayı alan fakir adam, odun kesmek için yola çıkmış. Biraz odun kesip dönmeye hazırlanırken baltanın başı çıkmış. Balta, değirmeni döndüren suyun içine düşüvermiş. Fakir adam; ak sakallı, temiz yüzlü ihtiyar değirmencinin yanına gidip baltasını vermesi için yalvarmış. İhtiyar da değirmeni durdurmuş ve sudan, altın başlı bir balta çıkararak:

– Baltan bu mu, diye sormuş.

Fakir adam:

– Hayır, bu değil, diye cevap vermiş.

İhtiyar ikinci defa elini suya sokmuş ve bu sefer gümüş başlı bir balta çıkararak:

– Baltan bu mu, diye sormuş.

Fakir adam yine:

– Hayır, bu da değil, demiş.

Değirmenci üçüncü kez elini suya soktuğunda bu defa kara, demir bir balta çıkarmış. O zaman fakir adam:

– Hah, işte bu benim suya düşürdüğüm baltam, diyerek elini ihtiyara uzatmış.

İhtiyar değirmenci onu durdurup:

– Evladım, sen çok temiz kalpli ve dürüst bir insanmışsın. Al, bu balta benden sana hediye olsun.

Elinde bu balta olduğu sürece korkma, işlerin hep yolunda gider, demiş ve ona altın baltayı vermiş.

Adam da baltayı alıp eve gitmiş. Meğer altın baltanın bir bereketi varmış. Adam baltayı kullandıkça zenginleşmiş, evinin bereketi artmış. Bu sırada da karşılaştığı fakir insanlara hep yardım etmiş. Çok geçmeden konu komşu, ondaki değişikliği fark etmiş ve ona bunun sırrını sormuşlar. Adam da olup biteni anlatmış. Bunları duyan zengin komşusu da kara baltasını alıp odun kesmeye gitmiş. Fakir adamın başına gelenler, kendisinin de başına gelsin diye baltasını alıp suya atmış ve değirmencinin yanına varmış.

İhtiyar, altın başlı baltayı sudan çıkardığında zengin adam:

– İşte, bu benim baltam, bu benim baltam, diyerek baltaya uzanmış.

Değirmenci ihtiyar, zengin adama:

– Sen dürüst biri değilsin! İşte senin baltan bu, diye hiddetle bağırmış ve demir başlı baltayı sudan çıkararak ona uzatmış.

Zengin adam kös kös evine dönmüş. Fakir adam da dürüstlüğü sayesinde altın baltasıyla ömür boyu bolluk içinde yaşamış. Gökten üç elma düşmüş. Biri anlatanın, biri dinleyenin, biri de dürüst kişilerin başına...

MEB (Komisyon)



1. Etkinlik

Aşağıda dinlediğiniz masaldan cümleler verilmiştir. Bu cümlelerdeki boşlukları verilen kelime ve kelime gruplarından uygun olanlarla tamamlayınız.

bereketi	dürüst
altın baltayı	elma
küçük bir kulübede	kara baltasını
gümüş başlı bir balta	ihtiyar değirmencinin

1. Çok eski zamanlarda fakir bir adam, karısı ve çocuklarıyla birlikte yaşarmış.
2. Fakir adam; ak sakallı, temiz yüzlü yanına gidip baltasını vermesi için yalvarmış.
3. İhtiyar ikinci defa elini suya sokmuş ve bu sefer çıkararak
4. Elinde bu balta olduğu sürece korkma, işlerin hep yolunda gider, demiş ve ona vermiş.
5. Meğer altın baltanın bir varmış.
6. Bunları duyan zengin komşusu da alıp odun kesmeye gitmiş.
7. Sen biri değilsin!
8. Gökten üç düşmüş.



2. Etkinlik

Masalın bize vermek istediği mesajı yazınız. Üretken yapay zekâ destekli uygulama aracının tespit ettiği mesajlarla tespit ettiğiniz mesajları karşılaştırarak değerlendirmenizi aşağıya yazınız.

.....
--

3. Etkinlik

Dinlediğiniz masalda yer alan bazı konu başlıkları aşağıda yer almaktadır. Siz de bu konu başlıklarından hareketle bir slogan oluşturunuz. Sınıfta arkadaşlarınızın yazdığı sloganlardan en beğendiklerinizi aşağıya yazınız.

1. Dürüstlüğün Gücü ve Sonuçları
2. Açgözlülüğün İnsan Üzerindeki Etkileri
3. Dürüstlük ve Ahlak Üzerine Bir Masal
4. Paylaşmanın ve Yardımlaşmanın Bereketi
5. Zenginlik ve Manevi Değerlerin Dengesi
6. Masalların Toplumsal Erdemleri Aşılama Gücü
7. İyilik ve Kötülüğün Karşılaştırılması
8. Masallarda Doğaüstü Yardım ve Öğretiler
9. Karakterin Değerlerle Sınanması
10. İnsan Kalbinin Saflığı ve Onun Getirdiği Ödüller



4. Etkinlik

Dinlediğiniz masaldaki bazı karakterlerin günümüze uyarlanmış hali aşağıda yer almaktadır. Sizler de arkadaşlarınızla birlikte bu karakterlerden birini seçerek sınıfınızda “zengin adama dürüstlüğü öğretmek” konulu bir canlandırma yapınız.

Fakir adam ➡ Marangoz

Fakir adamın karısı ➡ Eşine destek olan ev hanımı

Zengin adam ➡ Mahalledeki varlık içinde yaşayan iş insanı

İhtiyar değirmenci ➡ Mahallenin bilge yaşlılarından biri



5. Etkinlik

Zaman, kişi ve varlık kadrosu, çatışma unsurları verilmiş ve serim bölümü oluşturulmuş olan masalın diğer bölümlerini yazınız. Yazdığınız masalı arkadaşlarınızla paylaşınız.

Zaman
Çok eski zamanlarda olsun

Çatışma
Abıhayatı (ölümsüzlük suyu) bulup aralarında paylaşamamaları

Kişi ve Varlık Kadrosu
İki arkadaş, bilge adam, dev ve cüceler

Çok eski zamanlarda dağların ardından yeniden doğmuş bir dünyada, ölümsüzlük suyu olarak efsanevi bir kaynaktan söz edilirdi. Bu suyun, bir damlasıyla insana nakledildiğinde ölümden kurtardığı söylenirdi. Ancak bu suyun bulunması hiç de kolay değildi; bu suyun peşine düşenleri devlerin gölgesinde saklanmış, cücelerın sır dolu mağaralarından geçen zorlu bir yolculuk bekliyordu.



EK-6. 3. Hafta Uygulama Plânı

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ERGENEKON DESTANI YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DERS İŞLENİŞ PLÂNI

DERS	Masal ve Destanlarımız
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	ERGENEKON DESTANI
DEĞERLER	Vatanseverlik, sabır, yardımseverlik, sorumluluk, birlik ve beraberlik
SÜRE	2+ (1) Ders Saati
TARİH	-

DERSE BAŞLARKEN

“Türklerin dünya tarihindeki yeri ve önemi” hakkında öğrencilerden düşüncelerini açıklamaları istenir. Buradan hareketle Türklerin tarihte yaşamış olduğu önemli dönüm noktaları hakkında bilgi verilir. Ana yurt kavramından özellikle bahsedilir. Atalarımızın birlikte nasıl göç ettiği sorularak öğrencilerin düşünmeleri istenir ve üretken yapay zekâ aracı kullanılarak “Türklerin Göçü veya Ergenekondan Çıkış” konusu hakkında oluşturulan görsel öğrencilere gösterilir.



- Uygulayıcı, üretken yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanarak oluşturduğu “Ergenekon Destanı” konusuna ait videoyu öğrencilere izletir. Öğrencilerden video öncesinde destanlarda hangi değerlerin yer alabileceği hakkında görüşleri sorulur.

- <https://youtu.be/6ie5OF3k5xs>

1. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Sol tarafta yer alan cümlelerin işaret ettiği tür özelliğini sağ taraftaki kutulardan uygun olanlarla eşleştiriniz.” ifadesiyle öğrencilerden eşleştirme yapmaları ve “destan” türünü kendi cümleleriyle tanımlayarak ilgili bölüme yazmaları istenir. Ardından üretken yapay zekâ aracı kullanılarak “destan” türü şu şekilde açıklanır:

Destan, toplumların tarihî, kültürel, ve mitolojik değerlerini anlatan, olağanüstü olaylarla süslenmiş, genellikle manzum (şiir biçiminde) olarak oluşturulan edebî bir türdür. Destanlar, milletlerin ortak hafızasında önemli bir yer tutar ve genellikle şu unsurları içerir:

Destanların Özellikleri:

1. Tarihi ve Mitolojik Unsurlar:

- Toplumun geçmişte yaşadığı büyük savaşlar, göçler, doğal afetler veya kahramanlık olayları destanların temelini oluşturur.

2. Kahramanlar ve Olağanüstülük:

- Destanlarda yer alan kahramanlar genellikle olağanüstü güçlere ve cesarete sahip kişilerdir. Onlar, toplumun idealize ettiği değerlerin temsilcisidir.

3. Anonim ve Sözlü Gelenek:

- Destanlar genellikle anonimdir ve uzun süre sözlü olarak aktarılmıştır. Daha sonra yazıya geçirilmiştir.

4. Milli Kimlik ve Kültür:

- Destanlar, milletlerin kimliğini, inançlarını, geleneklerini ve değerlerini yansıtır.

5. Evrensel Temalar:

- Doğa, kader, savaş, aşk, ölüm ve kahramanlık gibi evrensel temalar işlenir.

2. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Destanın içeriğini en iyi yansıttığını düşündüğünüz kelimeleri aşağıdaki anahtarların üzerine yazınız.” ifadesinden yola çıkarak öğrencilerden “Ergenekon Destanı” metnindeki anahtar kelimelerin neler olabileceği sorulur. Bu kelimeler içerisindeki değerlerin tespit edilmesi istenir. Üretken yapay zekâ aracıyla tespit edilen anahtar kelimelerle karşılaştırma yapılır.

Metindeki anahtar sözcükler şu yöntemlerle bulunabilir:

1. Ana Temaları Belirleyin: Metnin ana konusu ve olay örgüsüyle ilgili kavramları seçin

(ör. Göktürkler, Ergenekon, bağımsızlık).

2. Sık Tekrarlanan Kelimelere Dikkat Edin: Metin içinde defalarca geçen kelimeler

anahtar olabilir (ör. dağ, demir, savaş).

3. Özel İsim ve Yer Adlarını İşaretleyin: Mitolojik veya tarihî önemi olan isim ve yerleri

belirleyin (ör. Kayı Han, Börteçine, Tukuz Oğuz).

4. **Eylem ve Kavramları Tespit Edin:** Önemli olayları veya durumları açıklayan sözcüklere odaklanın (ör. kaçış, kurtuluş, eritmek).

Ergenekon Destanı'nın anahtar kelimeleri, destanın ana temalarını, olaylarını ve simgesel unsurlarını yansıtır. Ergenekon Destanı'nın anahtar kelimeleri:

1. Ergenekon: Türklerin uzun yıllar yaşadığı, dağlarla çevrili kutsal vadi.
2. Göç: Ergenekon'dan çıkış süreci ve yeni yurt arayışı.
3. Demircilik: Türklerin zanaatkârlığı ve demir işleme becerisi.
4. Bağımsızlık: Türklerin özgürlük mücadelesi.
5. Kahramanlık: Türk liderlerinin cesareti ve mücadele ruhu.
6. Birlik ve Beraberlik: Zorlukları aşmak için halkın kenetlenmesi.
7. Doğa: Dağlar, ormanlar ve doğayla uyum içinde yaşam.
8. Vatan Sevgisi: Yeni yurt edinme ve yurt için verilen mücadele.

3. ETKİNLİK

Üretken yapay zekâ aracıyla karışık olarak oluşturulmuş görsellerin kronolojik olarak sıralanmış hali öğrencilerden istenir. Görsellerden yola çıkarak öğrencilerin “**Vatanseverlik, sabır, yardımseverlik, sorumluluk, birlik ve beraberlik**” gibi değerlere ulaşmaları beklenir.

4. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Okuduğunuz destandan alınmış aşağıdaki sol taraftaki kutularda anlatılan durumları, bu durumlar ve sonrasında Göktürklerin gerçekleştirdiği eylemleri dikkate alarak ilgili değerlerle eşleştiriniz.” ifadesi dikkate alınarak öğrencilerden eşleştirme yapmaları istenir.

5. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Ergenekon Destanı'nın Türk milletinin sosyal ve kültürel hayatına nasıl bir etkisi olmuştur?” sorusu için öğrencilerden sözlü açıklama istenir ve üretken yapay zekâ aracının verdiği yanıtla karşılaştırma yapılır. Öğrencilerin açıklamaları sonrasında üretken yapay zekâ aracıyla elde edilen aşağıdaki bilgiler aktarılır:

Ergenekon Destanı, Türk milletinin sosyal ve kültürel hayatına derin etkiler yaparak temel değerlerini şekillendirmiştir. Bu destan:

- **Bağımsızlık ve özgürlük sevgisi** ile Türklerin her dönemde esarete karşı duruşunu,
- **Dayanışma ve birlik** anlayışıyla zor zamanlarda toplumsal kenetlenmeyi,
- **Çalışkanlık ve üretkenlik** değerleriyle zanaatkârlık ve emeğin önemini,
- **Kahramanlık ve cesaret** ile mücadelecî bir ruhu,
- **Vatan sevgisi** ve yurt edinme duygusunu,
- **Sabır ve kararlılık** ile zorluklara karşı direnci,
- **Doğa ile uyum** anlayışını yansıtmıştır.

Bu değerler, Türk milletinin sosyal yapısını, kültürel kimliğini ve tarihsel dayanıklılığını güçlendirmiştir.

Aynı etkinlikte yer alan “Öğretmeniniz rehberliğinde gruplara ayrılıңыз. Türklerin Ergenekon'dan çıkış sürecini söz kullanmadan beden dilinizle canlandırınız.” **ifadesiyle de öğrencilerden canlandırma yapmaları istenir.**

6. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Destanın ilk paragrafından önce neler yaşandığını düşününüz. Düşüncelerinizi ilgili bölüme kısaca özetleyerek yazınız.” **ifadesiyle öğrencilerden Ergenekon Destanı konusu öncesinde neler yaşanmış olabileceği hakkında fikirlerini yazmaları istenir. Etkinlik sonunda üretken yapay zekâ aracının verdiği yanıt uygulayıcı tarafından öğrencilere açıklanır:**

Göçün Gölgesi

Vaktiyle, Türk yurdunun geniş bozkırlarında güçlü ve gururlu bir halk yaşardı. Bu halk, özgürlüğü ve bağımsızlığı her şeyden üstün tutar, at sırtında gökyüzüne yakın yaşar, demirden silahlarıyla topraklarını savunurdu. Ancak bir gün, ufukta kara bulutlar belirdi; düşman orduları, toprakları ele geçirmek için bir araya gelmişti. Sayıca az olan Türk boyları, cesurca savaştı, ama düşman dalgası durdurulamazdı.

ERGENEKON DESTANI

Türk illerinde Göktürk oku ötmeyen, Göktürk kolu yetmeyen bir yer yoktur; bütün ülkeye Göktürkler egemendir. Bu durum ise diğer öteki kavimlere acı geliyordu. Üstelik Göktürkleri de kısıkanıyorlardı. Bir araya gelip birleştiler; Türklerden öç almaya karar verdiler, onların üzerlerine yürüdüler.

Bunun üzerine Göktürkler çadırlarını ve sürülerini bir yere topladılar. Çevresine hendek kazıp beklediler. Düşman gelince savaşa başladılar. Savaş, on gün sürdü. Sonunda Göktürkler üstün geldi.

Bu yenilgi üzerine Göktürlere düşman olan kavimler büsbütün öfkeleniler, av yerinde toplandılar ve bir arada konuştular. Dediler ki: “Göktürlere hile yapmazsak işimiz sonunda pek yaman olacak.”

Bu konuşmadan sonra tan ağarınca, sanki baskına uğramışlar gibi işe yaramayan mallarını bırakıp kaçtılar. Bunu gören Göktürkler: “Düşmanlarımızda savaşacak hâl kalmadı, kaçıyorlar.” diye düşünerek kaçanların arkasına düştüler. Düşmanlar, Göktürkleri görünce hemen geri döndüler, Göktürkleri gevşek bir durumda yakaladılar, vuruşmaya başladılar, Göktürkler yenildi. Düşman, (...) çadırlarına kadar geldi. Çadırlarını ve mallarını öyle bir yıkıp yağmaladılar ki bir ev bile kalmadı.

O zaman Göktürklerin başında İl Han hakan olarak bulunuyordu. İl Han'ın da birçok oğlu vardı. Çocukların hepsi bu savaşta öldü. Yalnız Kayan adındaki en küçük oğlu sağ kaldı. Kayan (Kayı Han) o yıl evlenmişti. İl Han'ın Tukuz (Dokuz Oğuz) adında bir de yeğeni vardı. Kayan ile Tukuz (Kayı Han ile Dokuz

Oğuz) her ikisi de düşmana esir olmuşlardı. Fakat on gün geçmeden (...) kaçtılar ve esirlikten kurtuldular. Göktürk yurduna geldiler. Burada düşmandan kaçıp gelen birçok deve, at, öküz ve koyun buldular. Oturup düşündüler: “Dört bir yanıma düşman dolu, bizi yaşatmazlar.” dediler; “En iyisi dağların içinde insan yolu düşmez sapa bir yer bulup orada yerleşelim.” diye karar verip sürülerini de alarak dağa doğru varıp göçtüler.

Gide gide geldikleri yoldan başka geçilecek yolu olmayan bir ülkeye vardılar. Bu yol öyle bir sarp ve sapa yoldu ki bir deve, bir at bin güçlkle yürüdü, yanlış bir yere ayağını bassa paramparça olurdu.

Göktürklerin vardıkları ülkede akarsular, büngüldekler, türlü bitkiler, meyve ağaçları ve avlar vardı. Böyle bir yeri görünce Tanrı’ya şükrettiler. Kışın hayvanlarının etini yediler, yazın sütünü içtiler, derisini giydiler ve bu ülkenin adına Ergenekon dediler.

Kayan’ın ve Tukur’un (Kayı Han’ın ve Dokuz Oğuz’un), birçok çocukları oldu. Kayan’ın çocuğu daha çok, Tukur’un çocuğu ise daha az oldu. Kayan’dan olma çocuklara Kayat dediler. Tukur’dan olma çocuklara iki ayrı ad verdiler: bir kısmına Tukurzar dendi, bir kısmına da Türülken dendi. Yıllar yılı bu iki yiğidin çocukları Ergenekon’da kaldılar. Çoğaldılar, çoğaldılar, çoğaldılar.

Aradan dört yüz yıl geçti.

Dört yüz yıl sonra Ergenekon’da hem kendileri hem de sürüleri o kadar arttı ki ülkeye sığmaz oldular. Bu yüzden toplanıp konuştular, çare bulmak istediler. Dediler ki: “Atalarımızdan duyardık, Ergenekon’un dışında geniş yerler, güzel yurtlar olurmuş. Eskiden oraları bizim öz yurdumuzmuş. Dağların arasından bir çıkılacak yol arayıp bulalım, çıkıp buradan göçelim. Ergenekon’un dışında kim bizimle dost olursa dost olalım, düşman olursa vuruşalım.”

Böyle konuşup karar verilince Ergenekon’dan çıkmak için bir yol aramaya başladılar, bulamadılar.

O zaman bir demirci dedi ki: “Bu dağda bir demir madeni var. Yalın kata benzer. Madenin demirini eritse bir yol olurdu.”

Hep birlikte gidip demir madenini gördüler. Demircinin sözlerini de beğendiler. Dağın geniş yerine bir kat odun, bir kat da kömür dizdiler. Daha sonra dağın üstünü, arka yanını, öte yanını ve beri yanını bir sıra kömürle doldurduktan sonra yetmiş deriden yetmiş körük yapıp yetmiş yerde kurdular; odunlarla kömürleri ateşleyip körüklediler.

Tanrı’nın yardımı ve izniyle ateş kızdı. Kızdıkça demir dağın demiri erimeye başladı, eriyip akıverdi. Dağ delindi, yüklü bir deve geçebilecek kadar yol oldu. O kutsal yılın kutsal ayının kutsal gününün kutsal saatinde Göktürkler, Ergenekon’dan çıktılar. O günü, o ayı ve o saati iyi bellediler. Bu kutsal gün, o günden sonra Göktürkler için bayram oldu. Her yıl, o gün gelince büyük törenler yapıldı. Bu törenlerde, bir parça demir alınıp ateşte kızdırılıyordu, sonra da kızdırılan demiri önce Göktürk Hakani kışkaçla tutup örse koyuyor, çekiçe dövüyordu. Ondan sonra da diğer Türk beyleri aynı hareketi yaparak bayramı başlatıyorlardı.

Ergenekon'dan çıktıkları sırada Göktürklerin hakanı Kayan (Kayı Han) soyundan gelme Börteçine idi. Börteçine bütün illere elçilerini gönderdi ve Ergenekon'dan çıkıp geldiklerini bildirdi.

Bunu kimi iyi karşıladı baş eğip boyun eğdi. Börteçine'yi kendi hakanları bildi kimi de iyi görmedi, karşı çıktı; onlarla savaşıldı, Göktürkler hepsini yendiler.

M. Necati SEPETÇİOĞLU

Karşılaştırmalı Türk Destanları (Kısaltılmıştır.)

1. Etkinlik

a. Sol tarafta yer alan cümlelerin işaret ettiği tür özelliğini sağ taraftaki kutulardan uygun olanlarla eşleştiriniz.

1

Ateş kızdıkça demir dağın demiri eriyip akıverdi. Dağ delindi.

...

Savaşçı, cesur insan tipi destanlarda yer alır.

2

400 yıllık hikâye, Ergenekon'dan çıkışla unutulmaz bir hâle geldi.

...

Olaylar veya kahramanlar olağanüstü özellikler içerir.

3

Göktürkler, boyun eğmeyen düşmanlarıyla savaştılar, hepsini yendiler.

...

Destanların temelinde tüm toplumu etkileyen büyük bir olay vardır.

b. Yaptığınız eşleştirmelerden hareketle destan türünü tanımlayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

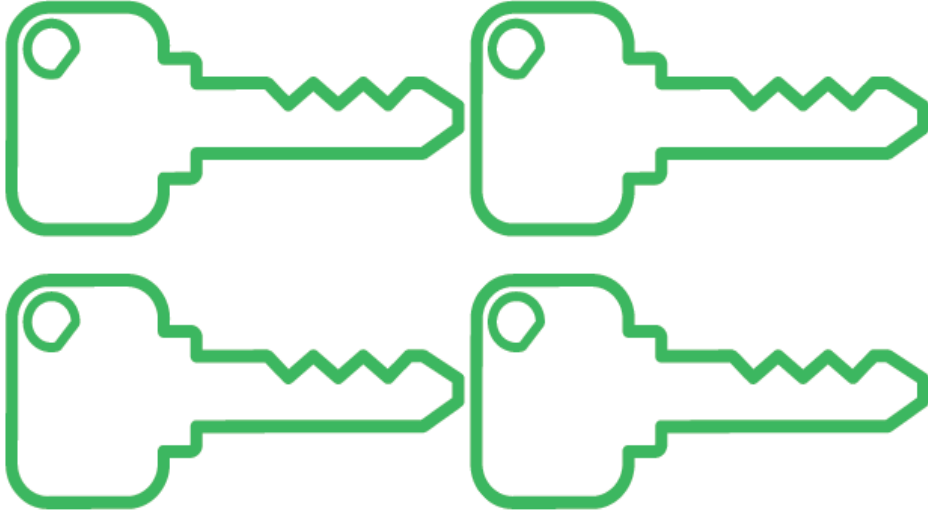
.....

.....

.....

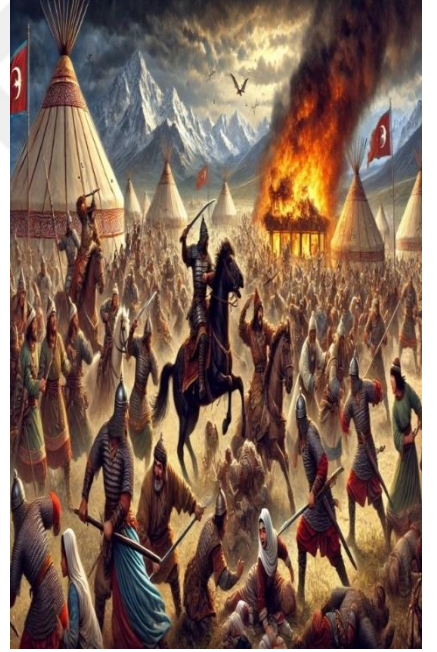
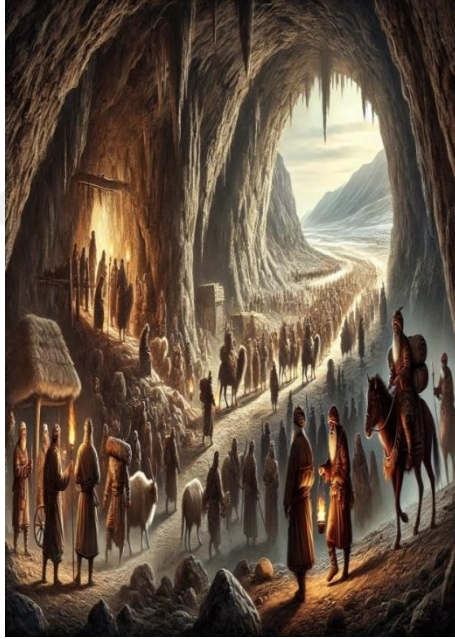
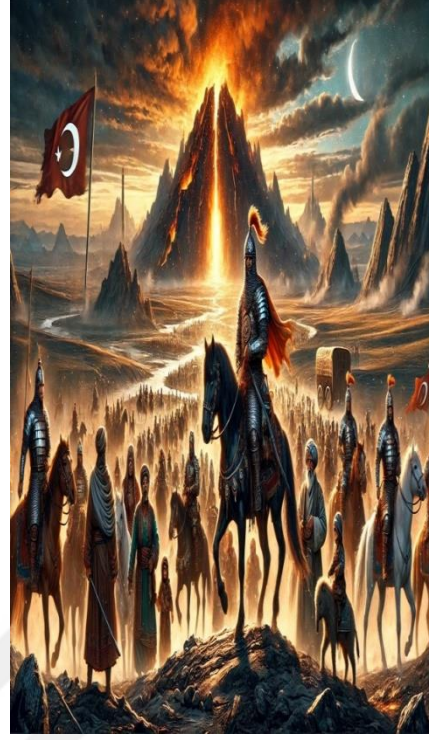
2. Etkinlik

Destanın içeriğini en iyi yansıttığını düşündüğünüz kelimeleri aşağıdaki anahtarların üzerine yazınız.



3. Etkinlik

Aşağıda karışık olarak verilen görselleri metnin kronolojik akışına göre sıralayınız.



4. Etkinlik

Okuduğunuz destandan alınmış aşağıdaki sol taraftaki kutularda anlatılan durumları, bu durumlar ve sonrasında Göktürklerin gerçekleştirdiği eylemleri dikkate alarak ilgili değerlerle eşleştiriniz.

1 Oturup düşündüler: "Dört bir yanımız düşman dolu bizi yaşatmazlar." dediler; "En iyisi dağların içinde insan yolu düşmez sapa bir yer bulup orada yerleşelim." diye karar verip sürülerini de alarak dağa doğru varıp göçtüler.

2 Atalarımızdan duyardık, Ergenekon'un dışında geniş yerler, güzel yurtlar olurmuş. Eskiden oraları bizim öz yurdumuzmuş.

3 Hep birlikte gidip demir madenini gördüler. Demircinin sözlerini de beğendiler. Dağın geniş yerine bir kat odun bir kat da kömür dizdiler. Sonra da dağın üstünü, arka yanını, öte yanını ve beri yanını bir sıra kömürle doldurduktan sonra yetmiş deriden yetmiş körük yapıp yetmiş yerde kurdular; odunlarla kömürleri ateşleyip körüklediler.

Vatanseverlik

....

Yardımseverlik

....

Adalet

....

Dostluk

....

Sorumluluk

....

Öz Denetim

....

Sabır

....

Saygı

....

Sevgi

....

Dürüstlük

....



5. Etkinlik

- Ergenekon Destanı'nın Türk milletinin sosyal ve kültürel hayatına nasıl bir etkisi olmuştur? Cevaplarınızı üretken yapay zekâ aracının vermiş olduğu yanıtlarla karşılaştırınız.
- Öğretmeniniz rehberliğinde gruplara ayrılıңыз. Türklerin Ergenekon'dan çıkış sürecini söz kullanmadan beden dilinizle canlandırınız.



6. Etkinlik

Destanın ilk paragrafından önce neler yaşandığını düşününüz. Düşüncelerinizi ilgili bölüme kısaca özetleyerek yazınız.

"Türk illerinde Göktürk oku ötmeyen, Göktürk kolu yetmeyen bir yer yoktur; yani ülkeye Göktürkler hâkimdi. Bu durum ise diğer öteki kavimlere acı geliyordu, üstelik Göktürkleri de kıskanıyorlardı. Bir araya gelip birleştiler ve Türklerden öğ almaya karar verdiler, onların üzerlerine yürüdüler."



EK-7. 4. Hafta Uygulama Plânı

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ALP ER TUNGA DESTANI YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DERS İŞLENİŞ PLÂNI

DERS	Masal ve Destanlarımız
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	ALP ER TUNGA DESTANI
DEĞERLER	Kahramanlık, Erdemlilik, Yardımseverlik
SÜRE	2+ (1) Ders Saati
TARİH	-

DERSE BAŞLARKEN

Öğrencilere Türklerin yetiştirmiş olduğu büyük kahramanların kimler olduğu sorulur. Ardından bu kahramanların hangi dönemde yaşadığı ve ne gibi özelliklere sahip olduğu belirtilerek derse giriş yapılır.

Öğrencilere “Alp Er Tunga” ismini duyup duymadıkları sorulur. Üretken yapay zekâ aracı kullanılarak oluşturulmuş aşağıdaki üç görsel etkileşimli tahta yardımıyla öğrencilere gösterilerek “Sizce hangisi Alp Er Tunga olabilir?” sorusu sorulur.



Cevaplardan sonra üretken yapay zekâ aracı yardımıyla oluşturulan Alp Er Tunga Destanı videosu izlenir. <https://youtu.be/tt04YbBJeMc>

2. ETKİNLİK

Etkinlikteki “Destanda Alp Er Tunga nasıl anlatılmaktadır? Nelere benzetilmektedir?” ifadesi üretken yapay zekâ aracı kullanılarak öğrenciler şu şekilde yönlendirilir:

Öğrencilere destanda yer alan anahtar kelimeler buldurulur ve eksik bilgiler tamamlanır.

Öğrenciler boşlukları kendileri doldurmaları beklenir. Aşağıdaki unsurlar için ilgili sorular öğrencilere sorulur:

- **Ana Kahraman:** "Bu destanın ana kahramanı kimdir?"
- **Yardımcı Kahraman:** "Ana kahramanın en büyük destekçisi kimdir?"
- **Olayın Geçtiği Yer ve Zaman:** "Bu olay nerede ve ne zaman yaşanmıştır?"
- **Olayları Başlatan Sorunlar ve Fikir Ayrılıkları:** "Destanda başkahramanı ve diğer kahramanları harekete geçiren olay nedir?"

3. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Okuduğunuz destandan hareketle Alp Er Tunga için bir kimlik kartı oluşturunuz. Oluşturduğunuz kimlik kartını üretken yapay zekâ aracının oluşturduğu kimlik kartıyla karşılaştınız.” ifadesi üretken yapay zekâ aracının yönlendirmesi ile aşağıdaki şekilde aktarılır:

- **Soruyla dikkat çekme:**

“Bir kahramanın kimlik kartı olsaydı nasıl olurdu ve neler yer alırdı?” sorusuyla öğrencilerin dikkati etkinliğe çekilir.

- **Kimlik kartı için gerekli bilgileri belirleme:**

4. Kimlik kartlarındaki maddeleri hatırlayınız.

5. Bu maddelerden hangileri bir kahramanın kimlik kartında yer alabilir? Sizin ekleyecekleriniz nelerdir? (Adı, soyadı, doğum yeri, doğum yılı- yaşadığı yıllar, milleti, özellikleri, başarıları vb.)

- **Öğrencilere çalışma şablonu verme:**

Öğrencilere boş bir kimlik kartı şablonu dağıtılır. Bu şablona görsel ekleyebilecekleri bir bölüm de bırakılır.

- **Sunum ve Değerlendirme**

Öğrenciler oluşturdukları kimlik kartını sınıfa sunar. Ardından öğrenciler arasından en güzeli oylanarak seçim yapılır. Üretken yapay zekâ aracı yardımıyla tasarlanan kimlik kartı örneği:



5.

ETKİNLİK

Etkinlikte “Etkileşimli tahtada yer alan tabloda Alp Er Tunga’ya ait olabilecek özellikleri belirleyerek işaretleyiniz.” ifadesi yer almaktadır. Html uzantılı etkinlik dosyası etkileşimli tahta yardımıyla açılarak öğrencilerden işaretleme yapması istenir.

6. ETKİNLİK

Etkinlikte “Aşağıdaki soruyu destanda yer alan şiiri de dikkate alarak cevaplayınız. Alp Er Tunga'nın vefat etmesi üzerine Türk milletinin onu unutmamasının ve ardından ağıt yazılmasının hangi değerleri içerdiğini yazınız.” ifadeleri yer almaktadır. Öğrencilerden etkinliği yazarak cevaplaması istenir. Ardından üretken yapay zekâ aracı kullanılarak şu soruya cevap aranır: “Türk milletine ait bir kahramanın ardından ağıt yakılması hangi değerleri içermektedir?”. Ardından öğrencilerin verdiği yanıtlarla üretken yapay zekâ aracının yanıtları karşılaştırılarak aşağıdaki açıklama yapılır:

Türk milletine ait bir kahramanın ardından ağıt yakılması, şu değerleri içerir:

1. **Vefa ve Minnettarlık:** Kahramanın millet için yaptığı fedakârlıklar unutulmaz, ona duyulan bağlılık ve teşekkür duygusu ağıtlarda dile getirilir.

2. **Saygı ve Anma:** Kahramanların hatırasına saygı gösterilir ve onların mirası gelecek nesillere aktarılır.

3. **Milli Birlik ve Beraberlik:** Ağıtlar, milletin ortak değerlerini ve duygularını yansıtarak birlik ruhunu pekiştirir.

4. **Kahramanlık ve Destansı Ruh:** Türk kültüründe kahramanlar, sadece savaşçılar değil, aynı zamanda adaletin, cesaretin ve onurun temsilcileridir.

5. **Acıyı Paylaşma ve Yas Kültürü:** Toplum, büyük bir liderini veya kahramanını kaybetmenin üzüntüsünü ağıtlarla dile getirerek yas tutar ve duygularını paylaşır.

Bu değerler, Türk kültüründe **sözlü edebiyatın ve destan geleneğinin** önemli bir parçasıdır.

7. ETKİNLİK

Etkinlikte “Alp Er Tunga destanında yer alan motifleri ve bu konudaki düşüncelerinizi yazınız.” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerden ilgili bölümü yazmaları ve hangi motifin neyi temsil ettiğini tahmin etmeleri istenir. Üretken yapay zekâ uygulama aracının aşağıdaki önerisiyle öğrencilerin yönlendirilmesi sağlanır:

Alp Er Tunga Destanı’nda öne çıkan motifler:

1. Kahramanlık ve Savaşçılık Motifi

- Alp Er Tunga, cesur bir savaşçı olarak destanın merkezindedir.
- Oğuz boylarının bağımsızlığını koruma mücadelesi anlatılır.
- Kahraman, düşmanlarına karşı savaşır, adaleti sağlar ve halkını korur.

2. Vatanseverlik ve Bağımsızlık Motifi

- Alp Er Tunga, halkının bağımsızlığını savunur.
- Türk milletinin özgürlüğü için savaşan bir lider olarak anlatılır.
- Vatanı için ölümü göze alan bir kahraman figürü vardır.

3. Adalet ve Doğruluk Motifi

- Alp Er Tunga, halkına karşı adil ve dürüst bir liderdir.
- Haksızlığa karşı savaşan, halkını zulümden koruyan bir hükümdardır.
- Destanda "Türk töresi"nin önemi vurgulanır.

4. İhanet ve Entrika Motifi

- Alp Er Tunga'nın, düşmanları tarafından ihanete uğradığı anlatılır.
- Persler (İranlılar) tarafından tuzağa düşürülerek öldürülmesi bu motifi güçlendirir.
- Güç mücadeleleri ve ihanet, destanda sıkça vurgulanan konulardandır.

5. Destansı Ağıt ve Yas Motifi

- Alp Er Tunga öldüğünde ardından büyük bir **ağıt (mersiye)** yakılmıştır.
- "Alp Er Tunga öldü mü?" dizeleriyle başlayan ağıt, Türk edebiyatındaki en eski ağıtlardan biridir.

- Türkler, kahramanlarını kaybettiklerinde derin bir yas tutarlar.

6. Bilgelik ve Strateji Motifi

- Alp Er Tunga, sadece savaşçı değil, aynı zamanda bilge bir liderdir.
- Stratejik zekâsı ve diplomasi yetenekleriyle halkını korur.
- Akıl ve cesaretin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanır.

7. Doğa ve Kutsallık Motifi

- Türk mitolojisinde doğa, kutsal bir güce sahiptir.
- Dağlar, nehirler ve gökyüzü gibi doğa unsurları destanda önemli bir yer tutar.
- Alp Er Tunga'nın savaşları ve mücadelesi, doğanın içinde şekillenir.

8. Sonsuzluk ve Unutulmazlık Motifi

- Alp Er Tunga, ölmesine rağmen halkının hafızasında ve tarih sahnesinde yaşamaya devam eder.
- O'nun kahramanlıkları, nesilden nesile aktarılan bir miras haline gelir.
- Kahramanlar ölse de unutulmaz ve efsaneleşir.

ALP ER TUNGA DESTANI

Alp Er Tunga destanı Türk tarihinin bilinen en eski destanlarından biridir. Alp Er Tunga, MÖ 8. yüzyılda yaşamış, Türk-İran savaşlarında ün kazanmış, büyük bir Türk hükümdarıdır. İranlılar bu Türk kahramanına "Afrasiyâb" adını vermişlerdir. Okuyacağınız bölümde Alp Er Tunga'nın İran ile yaptığı savaşlar, bu savaşlarda gösterdiği kahramanlıklar ve erdemli kişiliği anlatılmaktadır.

Uçsuz bucaksız yeryüzünün billur sulu gölleri, kıvrak akışlı ırmakları, bunların üstünde göz kamaştıran gökyüzü tümüyle Türk hükümdarının elinde (...) iken Yüce Türk ulusunu büyük kahraman Alp Er Tunga idare etmekteydi. Bu hükümdar Tanrı tarafından Türkler ve bütün dünya milletleri için onları adaletle yönetmek için görevlendirilmişti. (...) Aslan yeleli, servi boylu, saldırırken timsah kadar cesur, avlanırken erkek aslan gibi çevik, vuruşmada fil kadar kuvvetli, bastığı yeri sarsan, attığı oklarla gökyüzünü vınlatan bir hükümdardı. (...) Dostlarına umut ve mutluluk verir, düşmanlarını korkudan titretirdi. Yüreği derya kadar geniş, eli yağmur bulutu kadar cömertti. Yani tam bir Türk yiğidi, Türk hükümdarıydı. Ancak Alp Er Tunga'nın gün batısında İran adlı bir ülke, Alp Er Tunga ve ulusuna başkaldırmış, hükümdarlık iddiasında bulunuyordu.

Alp Er Tunga her ne kadar İran padişahına öğütlerde bulunup kendine itaat etmesini istediye de İran padişahı savaş için hazır olması cevabını verdi. Alp Er Tunga babasının öğüdüyle İran üzerine yürüdü. (..)

Alp Er Tunga karınca sürüsü gibi kalabalık, kargılarının parlaklığı yıldırım gibi olan İran ordusuna aniden saldırarak askerlerine hızla vurmaları emrini verdi. Gururlu İran padişahı ve ordusu neye uğradığını şaşırıldı. Kaçacak yer aradı. Sanki gökyüzü üstlerine çökmüş, yeryüzü daracık bir çukura dönüşmüştü. Boyu servi gibi uzun, kolları ile göğsü aslan gibi görkemli ve fil kadar kuvvetli Alp Er Tunga İranlıları yendi. İran padişahı, Alp Er Tunga'nın eline düşüp esir oldu. Alp Er Tunga'ya canını bağışlaması

için yalvardı. Ona hazinelerini sundu. Alp Er Tunga yanında kalıp hükümdarlık iddiasından vazgeçmesi şartıyla canını bağışladı. Ancak İran halkı, hükümdarlarını ve hazinelerini kurtarmak için İran'a bağlı Kâbil padişahı Zâl'dan yardım istedi. Zâl, İran tahtına geçici olarak oturdu. Zâl, bazı öncü Türk kuvvetlerini yenilgiye uğrattıysa da esir İran padişahını kurtaramadı. Kaçırılmak istenen İran padişahı öldürüldü. Zâl başarısız olunca İran tahtına Zev adlı bir hükümdar geçti.

İran tahtına geçen Zev de Türklerle yapılan savaşlarda öldürülünce Alp Er Tunga, İran'a karşı tekrar büyük bir sefere başladı. İranlılar ne yapacaklarını şaşırdılar. Savaşmakla kaçmak arasında tereddütte kaldılar. Tekrar Zâl'dan yardım istediler. (...) O zamana kadar İran ülkesinin yetiştirdiği en büyük kahraman Zaloğlu Rüstem, Alp Er Tunga'nın ordusunun üzerine yürüdü. (...) Savaşlar bitmek tükenmek bilmiyordu.

Bu savaşları kâh Rüstem kâh Alp Er Tunga kazanıyordu. Bazen Rüstem orduları Turan'a giriyor, Çin'e kadar ilerliyor, Turan ordusunu yok etmeye çalışıyordu.(...) Bu arada halkın ekinlerini yok ediyor ve su kaynaklarını kurutuyordu. Alp Er Tunga'nın kazandığı zamanlarda ise Turan ordusu İran'ın içlerine kadar ilerliyor, kaleleri ve şehirleri fethediyordu. Ancak Alp Er Tunga mertçe savaşıyor, halka ve ekinlerine zarar vermiyordu.

Bir aralık İran hükümdarı Keykâvus, hem oğlu Siyâvuş'u hem de Rüstem'i darılttı. Siyâvuş Alp Er Tunga'ya sığındı. Türk hükümdarlarından Piran'ın kızıyla evlendi. Bu evlilikten doğan oğluna Keyhüsrev adını verdi.

Alp Er Tunga uzun yıllar Turan'da hüküm sürerken Keyhüsrev de büyüdü. Büyük ve kuvvetli bir genç olunca İranlılar tarafından kaçırılarak kandırılmak suretiyle İran hükümdarı yapıldı. Keyhüsrev, Zaloğlu Rüstem'le anlaşarak büyük bir ordu hazırladı. Turan üzerine yürüdü. Şehirleri yaktı, yıktı. Her tarafı yerle bir etti. Daha az askere sahip yaşlı Alp Er Tunga defalarca İran ordusuna saldırdı. Zaman zaman onları yenilgiye uğratmayı da başardı. Ancak ordusundan kat kat büyük, kalabalık İran ordusu, Alp Er Tunga'nın besleneceği bütün ekinleri, bahçeleri ve su kuyularını yakıp yıktı, yok etti. Alp Er Tunga, zaman zaman yanındakilerin ihanetine uğradığından ordusu iyice azaldı.

Alp Er Tunga kayalık bir bölgede bir mağaraya sığınmak zorunda kaldı. Uzun zaman insanlardan ayrı yaşadı. Onu ele geçiremeyeceğini ve Alp Er Tunga'nın asla teslim olmayacağını anlayan Keyhüsrev, yaşlı Alp Er Tunga'yı birebir tartışmaya davet etti. Ancak Alp Er Tunga geldiğinde askerlerin ona saldırmalarını emretti. Tuzağa düşürüldüğünü anlayan Alp Er Tunga, kurtulmak için ırmağa atladıysa da boğularak can verdi.

Alp Er Tunga ve kahramanlıkları Türk halkı ile kendinden sonra gelen Turan hükümdarları üzerinde büyük bir etki yarattı. Onu hep saygıyla ve özlemle andılar. Şiirlere ve destanlara konu ettiler. (...) Ona yazılan şiirlerden bugün elimize ulaşan kısmın bazı bölümlerinin günümüz Türkçesiyle söylenişi şöyledir:

Alp Er Tunga öldü mü?
Kötü dünya kaldı mı?
Felek öcünü aldı mı?
Şimdi yürekler yanıyor.
Felek onu öldürmeye fırsat gözettiler,
Ona gizli bir tuzak kurdu,
Felek beyler beyini yanılttı,
Kaçsa bile nasıl kurtulur?
(...)
Beyler kurtlar gibi uluşuyorlar,
Yakalarını yırtıp çığlık atıyorlar,
Isık çalar gibi ses çıkarıp feryat ediyorlar,
Ağlamaktan gözleri yaşla kapanıyor.
Gönlüm acı içinde yandı,
Bu acı kapanmış yarayı deşti,
Gönlüm eski zamanları aradı,
Gece gündüz geçtikçe daha da arıyor.
Felek iyice zayıfladı, bozuldu,
Alçaklarla kötüler güçlendi kuvvetlendi,
İnsanlarda edep ve erdem azaldı,
Çünkü dünyanın beyi Alp Er Tunga yoktur.

...

Bilgehan Atsız GÖKDAĞ-Kemal ÜÇÜNCÜ Başlangıcından Günümüze Türk Destanları
(Kısaltılmıştır).

1. Etkinlik

Destanda Alp Er Tunga nasıl anlatılmaktadır? Nelere benzetilmektedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Etkinlik

Okuduğunuz destandan hareketle Alp Er Tunga için bir kimlik kartı oluşturunuz. Oluşturduğunuz kimlik kartını üretken yapay zekâ aracı yardımıyla oluşturulan kimlik kartıyla karşılaştınız.

Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz:

Yönergeler	✓ Kontrol
1. Öğretmeninizin dağıtacağı kâğıtları kullanınız.	
2. Öğretmeninizin yapacağı yönlendirmeleri dikkate alınız.	
3. Şablonunuzu belirlemek için kendi kimliklerinizi göz önüne getiriniz.	
4. Kimlik kartında oluşturacağınız görselleri renklendirmeyi ihmal etmeyiniz.	
5. En güzel tasarıma sahip olan kimlik kartını arkadaşlarınızla oylayarak seçiniz.	

3. Etkinlik

Etkileşimli tahtada yer alan tabloda Alp Er Tunga'ya ait olabilecek özellikleri belirleyerek işaretleyiniz.

Tabloda yer alan özelliklerden Alp Er Tunga'ya ait olanları işaretleyiniz.	
☐ Cesur	☐ Bilge
☐ Kararlı	☐ Saldırgan
☐ Aceleci	☐ Vatansever
☐ Zeki	☐ Sadık
☐ Adil	☐ Korkak
☐ Güçlü	☐ Zayıf iradeli
☐ Cömert	☐ Lider
☐ Mert	☐ Onurlu
☐ Kıskanç	☐ Tembel



4. Etkinlik

Aşağıdaki soruyu destanda yer alan şiiri de dikkate alarak cevaplayınız.

Alp Er Tunga'nın vefat etmesi üzerine Türk milletinin onu unutmamasının ve ardından ağıt yazılmasının hangi değerleri içerdiğini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

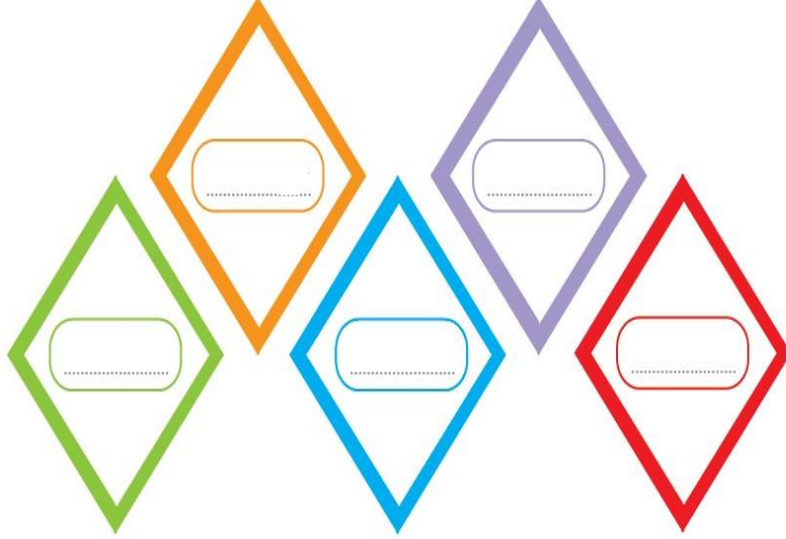
.....

.....



5. Etkinlik

- a. Alp Er Tunga destanında yer alan motifleri yazınız.



- b. Yazdıklarınızdan en çok dikkatinizi çeken millî motifiñ kùltürümüzde ne anlama geldiğiyle ilgili tahminlerinizi aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

EK-8. 5. Hafta Uygulama Plânı

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ÜÇ ŞEHİTLER DESTANI YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DERS İŞLENİŞ PLÂNI

DERS	Masal ve Destanlarımız
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	ÜÇ ŞEHİTLER DESTANI
DEĞERLER	Cesaret, Fedakârlık, Kararlılık
SÜRE	2+ (1) Ders Saati
TARİH	-

DERSE BAŞLARKEN

- Kurtuluş Savaşı öncesinde, sırasında ve sonrasında neler yaşandığı konusunda öğrencilerin sahip olduğu bilgileri açıklamaları istenir.
- Öğrencilere “Kurtuluş Savaşı hangi değerler uğruna ve hangi değerlere sahip olunarak yapılmıştır?” sorusu sorularak dikkat çekilir. Öğrencilerin verdiği yanıtlara paralel olarak ulusal değerlerimizden bahsedilir. Üretken yapay zekâ aracının konu hakkında verdiği bilgiler öğrencilere açıklanır:

1. Bağımsızlık ve Özgürlük

- Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları, Türk milletinin bağımsızlığını her şeyin üstünde tutmuştur.
- "Ya istiklal, ya ölüm!" parolası, bu değerlerin ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir.

2. Milli Egemenlik

- Egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu anlayışı, savaşın en temel ilkelerinden biri olmuştur.
- 23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin (TBMM) açılması bu değerlerin somut bir göstergesidir.

3. Birlik ve Beraberlik

- Türk milleti, etnik köken, mezhep veya sınıf ayrımı gözetmeden birlik içinde hareket etmiştir.
- Anadolu’da Kuvayı Milliye hareketi ve halkın topyekûn seferber olması, bu birliğin en güçlü örneklerindendir.

4. Vatanseverlik

- İnsanlar, canlarını hiçe sayarak vatanlarını savunmuş, düşmana karşı büyük fedakârlıklar göstermiştir.

- Kadınlar, çocuklar ve yaşlılar bile cephe gerisinde mücadeleye destek vermiştir.

5. İnanç ve Azim

- Zor şartlara rağmen Türk milleti, moralini ve inancını kaybetmemiştir.
- Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları, hiçbir umutsuzluğa kapılmadan mücadeleye devam etmiştir.

6. Bağımsız Ekonomi ve Üretim

- Savaşın sadece silahla değil, ekonomik bağımsızlıkla da kazanılabileceği bilinci vardı.
- Atatürk'ün "Siyasi ve askeri zaferler ne kadar büyük olursa olsun, ekonomik zaferlerle taçlandırılmazsa, kazanılan zaferler kalıcı olamaz." sözü, bu değeri vurgulamaktadır.

7. Hukuk ve Adalet

- İşgal güçlerinin dayattığı Sevr Antlaşması'nın adaletsiz olduğu vurgulanmış ve Lozan Antlaşması ile haklı bir zafer kazanılmıştır.

- Savaş sürecinde halkın hakları ve hukuk çerçevesinde mücadele edilmesi önemsenmiştir.

Üretken yapay zekâ aracı kullanılarak oluşturulan **Üç Şehitler Destanı** metni öğrencilere izletilir. Her şiir sonunda öğrencilerin edindiği izlenimleri ve duyguları açıklamaları istenir.

https://youtu.be/f2nTAc_u7Go

1. ETKİNLİK

Etkinlikteki “Dinlediğiniz/okuduğunuz metinden hareketle yapma destanların özelliklerini belirtiniz.” ifadesi oluşturulan etkileşimli içerik kullanılarak öğrencilerin cevaplaması istenir. Öğrencilerin yapma destan/doğal destan farkını öğrenmeleri sağlanır.

Dinlediğiniz/okuduğunuz metinden hareketle yapma destanların özelliklerini belirtiniz.

Olayın geçtiği yer ve zaman belirsizdir.

Olayın geçtiği yer ve zaman bellidir.

Çoğunlukla kalıplaşmış bir tekerleme ile başlar.

Konusu genellikle savaş ve kahramanlıktır.

Doğal destanlardan örnek alınarak yazılır.

Yazarı bellidir.

Genellikle hayvanlar ve bitkiler konuşturulur.

Gazete ve dergilerin belirli köşelerinde yayımlanır.

Milletlerin tarihinde iz bırakan bir olay anlatılır.

Yazar gezip gördüğü yerleri ve o yerlerle ilgili izlenimlerini anlatır.

2. ETKİNLİK

Etkinlikte yer alan “Aşağıda Üç Şehitler Destanı metninde yer alan bazı değerler yer almaktadır. Bu değerlerin geçtiği dizeleri dersin başında edindiğiniz bilgileri de dikkate alarak yazınız.” ifadesi için öğrencilerin dersin başında verdiği yanıtlar uygulayıcı tarafından hatırlatılır. Üretken yapay zekâ aracının bu konu hakkında verdiği yanıtla öğrencilerin verdiği yanıtlar karşılaştırılır. Üretken yapay zekâ aracının verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Bu destan, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesini ve şehitlik kavramını işleyen önemli bir yapma destandır. İçerisinde şu değerler ön plana çıkmaktadır:

- **Vatan Sevgisi:** Şehitlerin, vatan uğruna canlarını feda etmeleri vurgulanır.
- **Bağımsızlık:** Milletin esarete karşı direnişi ve özgürlüğe olan inancı işlenir.
- **Kahramanlık ve Fedakârlık:** Askerlerin savaş meydanındaki cesaretleri anlatılır.
- **Milli Birlik ve Beraberlik:** Halkın ve ordunun bir bütün olarak mücadele etmesi ön

plandadır.

- **Şehitlik ve İnanç:** Şehitlerin yüceltilmesi, inanç ve maneviyat vurgusu yapılır.

Bu değerler, destanın temel mesajlarını oluşturur ve Türk milletinin bağımsızlık mücadelesindeki ruhunu yansıtır.

3. ETKİNLİK

Etkinlikte “Üç Şehitler Destanı metnini söz korusu yöntemi ile okuyunuz.” ifadesi yer almaktadır. Söz korusu yöntemi için uygulayıcı öğrencileri yönlendirir. Üretken yapay zekâ aracının “söz korusu” yöntemi hakkındaki önerileri dikkate alınarak uygulama plânı oluşturulur. Üretken yapay zekâ aracının önerileri şu şekildedir:

Bu destanı söz korusu şeklinde üç gruba ayırarak okumak için şu yöntemi izleyebilirsiniz:

1. Grupları Belirleme

- Şiirin yapısına göre üç grup oluşturulur. Her grup farklı bölümleri veya mısraları okuyarak şiirin etkisini artırır.

2. Okuma Teknikleri

- Bütün grup birden okuyabilir (Örn: giriş veya vurucu dizeler).
- Gruplar sırayla okuyabilir (Her grup farklı bölümleri okur).
- Bireysel ve koro okuma kombinasyonu yapılabilir (Önemli kelimeleri veya dizeleri hep birlikte söyleyerek vurgulama sağlanabilir).

• Uygulama ve Gösteri

- Öğrenciler uygulama performansını sınıfta sunarlar.
Oluşturulan plân dikkate alınarak öğrencilerin hazırlanması için zaman verilir.
Öğrencilerin hazırlıkları bittikten sonra gruplardaki öğrenciler koro çalışmalarını arkadaşlarına sunar.

4.ETKİNLİK

Etkinlikte “Kahramanlıkları konu alan filmler ilginizi çeker mi? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi sözlü olarak belirtiniz. Aşağıdaki Türk filmlerinde yer alan bazı kahramanlar yer almaktadır. Görsellerin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri belirtiniz. Bu kahramanların yer aldığı filmler hangi duygular ve değerler etrafında şekillenmiştir? Belirtiniz.” **ifadeleri yer almaktadır. Görseller kullanılarak öğrencilerden yanıtlar vermeleri istenir.**

ÜÇ ŞEHİTLER DESTANI

İNÖNÜ DOLAYLARI

Heyûlâlar yıldızlarla yükselirler lacivert karanlıkta,

Uzanırlar korkak boşluğa sere serpe.

Şu toprakların sultanları,

Metris Tepe, Kanlı Sirt, Adsız Tepe.

Sanki dünyanın ilk gecesi, soğuk mu soğuk

İklimler yeni doğmuş, rüzgârlar körpe.

Karın aklıyla daha da kocaman

Metris Tepe, Kanlı Sirt, Adsız Tepe.

Burası bir avuç kahramanın savunduğu yer

Tarihin kulaklarında altın küpe

Burası

Metris Tepe, Kanlı Sirt, Adsız Tepe.

(...)

MUSTAFA KEMAL

Mustafa Kemal'i gördüm düşümde,

"Daha" diyordu.

Uğruna şehit olasım geldi hemen,

"Sabaha" diyordu.

Al bir kalpak giymişti, al,

Al bir ata binmişti, al.

"Zafer ırak mı" dedim,

"Aha" diyordu.

(...)

TABUR BİR MUCİZE İÇİNDEYDİ

Bir sevinç sarmıştı her yönü,

Vatanı ve bizi seven.

Çoğalmıştık bir uçtan bir uca, rüya gibi,

Büyüyordu ova kendiliğinden.

Neydi damarlarımızda çoğalan, çoğalan,

Neydi bu tepenin ardı?

İçimizde yalnız vatan değil,

Yeryüzü kadar bir şey vardı.

Ateş mi gelirmiş, yel mi esermiş,

Akıyoruz, yaşamamız nerde pek belli değil.

Kurtulmuşuz bedenden artık,

Kimse ayaklı, elli değil.

ÜÇ ŞEHİTLER TEPESİ, ÜÇ ŞEHİTLERİN

Vatan ayağa kalkmıştı, vatan silahı tutmuştu,

Sanki biz cansızlık parlayan bir canda.

Kendimizi seyrediyorduk, destanlar arkasından,

Yürüyende, uçanda.

Her Allah Allah sesi bir göğü doldurmuştu,

Bir yöne dal budak salmıştı her beden.

Yok oldu düşman manzaranın büyüklüğünde,

Kaçtı dipçik hücumunu kabul etmeden.

Kaçtı bir daha geri dönmek üzere,
Nura erişti şehitlerle başımız.
Kazanıldı Üç Şehitler Tepesi'nden, çok şükür,
İkinci İnönü savaşımız.
(...)

Fazıl Hüsnü DAĞLARCA

Üç Şehitler Destanı (Kısaltılmıştır.)

1. Etkinlik

Dinlediğiniz metinden hareketle etkileşimli uygulamayı kullanarak yapma destanların özelliklerini belirtiniz.

Dinlediğiniz/okuduğunuz metinden hareketle yapma destanların özelliklerini belirtiniz.

Olayın geçtiği yer ve zaman belirsizdir.
Olayın geçtiği yer ve zaman bellidir.
Çoğunlukla kalıplaşmış bir tekerleme ile başlar.
Konusu genellikle savaş ve kahramanlıktır.
Doğal destanlardan örnek alınarak yazılır.
Yazarı bellidir.
Genellikle hayvanlar ve bitkiler konuşturulur.
Gazete ve dergilerin belirli köşelerinde yayımlanır.
Milletlerin tarihinde iz bırakan bir olay anlatılır.
Yazar gezip gördüğü yerleri ve o yerlerle ilgili izlenimlerini anlatır.

b. Yukarıda işaretlediğiniz özelliklere dayanarak yapma destanın tanımını yapıp aşağıdaki boşluğa yazınız.

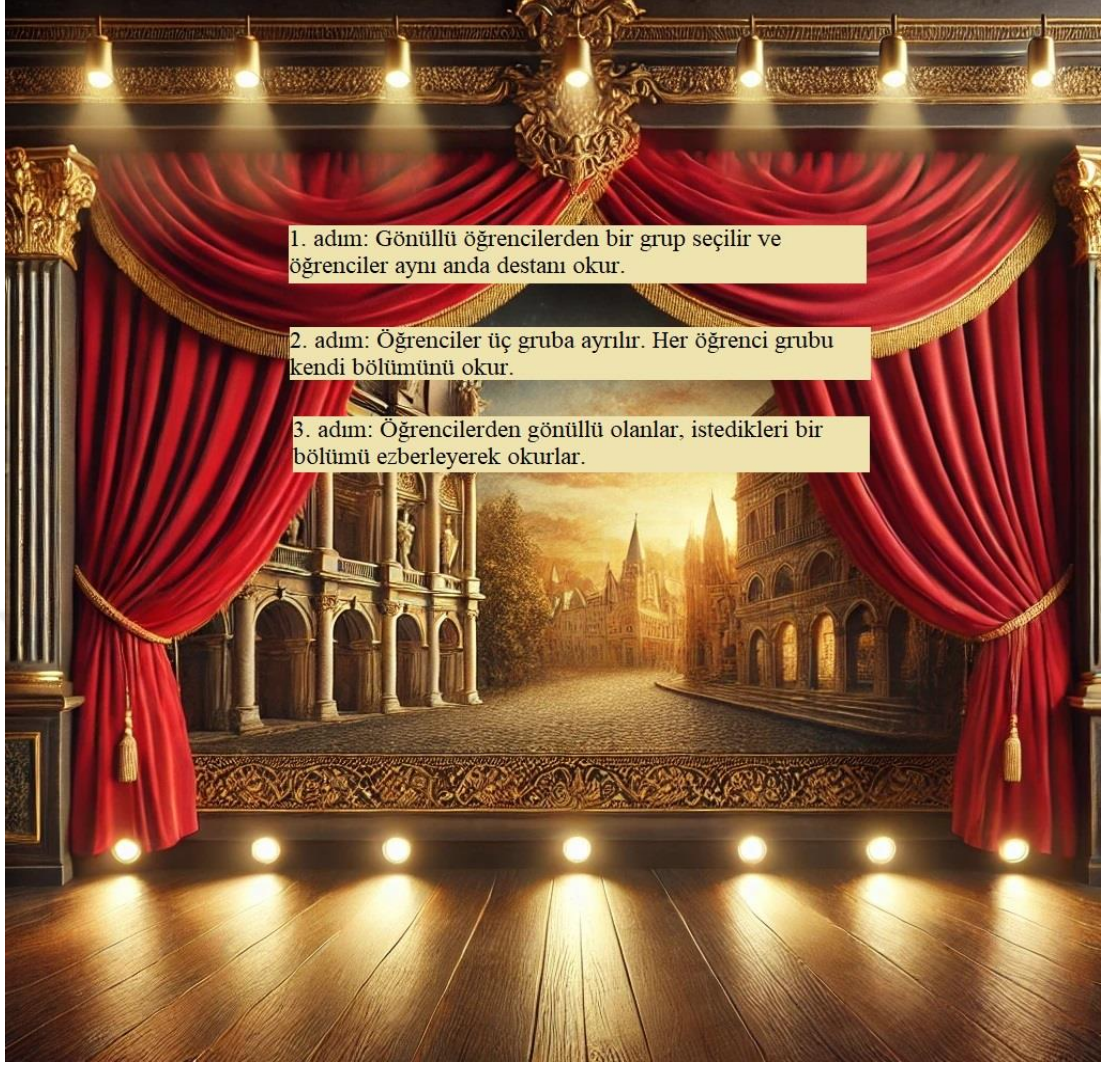
2. Etkinlik

Aşağıda Üç Şehitler Destanı metninde yer alan bazı değerler yer almaktadır. Bu değerlerin geçtiği dizeleri dersin başında edindiğiniz bilgileri de dikkate alarak yazınız

Burası bir avuç kahramanın savunduğu yer Tarihin kulaklarında altın küpe Burası Metris Tepe, Kanlı Sirt, Adsız Tepe.	
Mustafa Kemal'i gördüm düşümde, "Daha" diyordu. Uğruna şehit olasım geldi hemen, "Sabaha" diyordu.	
Neydi damarlarımızda çoğalan, çoğalan, Neydi bu tepenin ardı? İçimizde yalnız vatan değil, Yeryüzü kadar bir şey vardı.	
Vatan ayağa kalkmıştı, vatan silâhı tutmuştu, Sanki biz cansızdık parlayan bir canda. Kendimizi seyrediyorduk, destanlar arkasından, Yürüyende, uçanda.	

3. Etkinlik

Üç Şehitler Destanı metnini aşağıdaki yönergeleri dikkate alarak okuyunuz. Aşağıdaki yönergeleri dikkatle takip ediniz.



1. adım: Gönüllü öğrencilerden bir grup seçilir ve öğrenciler aynı anda destanı okur.

2. adım: Öğrenciler üç gruba ayrılır. Her öğrenci grubu kendi bölümünü okur.

3. adım: Öğrencilerden gönüllü olanlar, istedikleri bir bölümü ezberleyerek okurlar.

SÖZ KOROSU DEĞERLENDİRME FORMU

Etkinlik Adı: _____ Tarih: _____

Değerlendirdiğim adım:

Değerlendirdiğim kişi veya grup:

DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ

Aşağıdaki kriterlere göre söz korusu performansını değerlendiriniz. Her bir kriter için 1 (çok zayıf) ile 5 (çok iyi) arasında puan veriniz.

Kriterler	1	2	3	4	5
Sesin netliği ve anlaşılabilirliği	☐	☐	☐	☐	☐
Vurgu ve tonlama kullanımı	☐	☐	☐	☐	☐

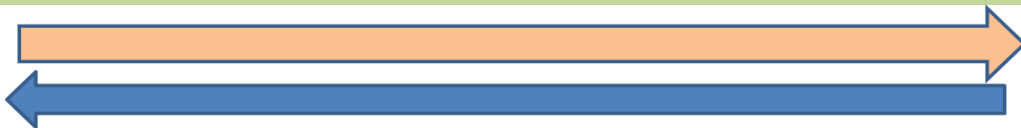
Kriterler	1	2	3	4	5
Grup uyumu ve senkronizasyon	☐	☐	☐	☐	☐
Duyguyu yansıtırma becerisi	☐	☐	☐	☐	☐
Beden dili ve sahne hâkimiyeti	☐	☐	☐	☐	☐
Genel etkileyicilik	☐	☐	☐	☐	☐





4. Etkinlik

Kahramanlıkları konu alan filmler ilginizi çeker mi? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi sözlü olarak belirtiniz. Aşağıda Türk filmlerinde yer alan bazı kahramanlar yer almaktadır. Görsellerin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri belirtiniz. Bu kahramanların yer aldığı filmler hangi duygular ve değerler etrafında şekillenmiştir? Belirtiniz.



EK-9. 6. Hafta Uygulama Plânı

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ÖRNEK OLAYLARLA DEĞER-TEMA BULMA ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ

DESTEKLİ DERS İŞLENİŞ PLÂNI

DERS	Masal ve Destanlarımız
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Örnek Olaylarla Değer-Tema Bulma
DEĞERLER	Cesaret, Fedakârlık, Kararlılık
SÜRE	2+ (1) Ders Saati
TARİH	-

DERSE BAŞLARKEN

- Önceki haftalarda edinilen bilgiler –değerler bağlamında- hatırlatılarak derse başlanır.
- Öğrencilerden bilgisayardaki ilgili klasörde yer alan Masal ve Destanlarımız etkileşimli uygulamayı açmaları istenir.
- Bu hafta bilgisayar laboratuvarı kullanıldığı için etkinlik kağıtları dağıtılmamıştır. Derse katılan tüm öğrencilerin doğru işaretleme yaptığı varsayılmıştır. Derste kullanılan örnek olaylar aşağıdadır:

ETKİNLİK

Üretken yapay zekâ uygulaması kullanılarak oluşturulan etkileşimli içerik öğrenciler tarafından açılır. Öğrencilere uygulayıcı tarafından **“Ekranında örnek olaylar yer almaktadır. Bu örnek olaylar üretken yapay zekâ tarafından oluşturulmuştur. Örnek olayların altında örnek olayın kapsadığı değer veya değerler yer almaktadır. Doğru değer veya değerleri “Doğru” kutusuna, yanlış değeri “Yanlış” kutusuna sürükleyiniz. Her doğru cevabınızda bir sonraki sayfada yer alan örnek olaya geçeceksiniz.”** açıklaması yapılır.

Öğrenciler bireysel olarak etkileşimli içeriği bitirdikten sonra sırayla sesli bir biçimde örnek olayları okuyarak tekrar yaparlar.

Üretken yapay zekâ tarafından oluşturulan örnek olaylar ve örnek olayların kapsadığı değerler şunlardır:

(İlk yay ayrıçta yer alan değerler doğru değerleri, ikinci yay ayrıçta yer alan değer yanlış değeri göstermektedir.)

1. Ormanın derinliklerinde yolunu kaybeden küçük çocuk, ağlayarak bir kayanın dibine oturdu. O sırada odun toplamaya çıkan yaşlı bir kadın onu fark etti. Yanına yaklaşıp başını okşadı ve “Korkma, artık yalnız değilsin.” dedi. Kadın, çocuğu sırtına alarak köyüne kadar taşıdı. Eve vardıklarında çocuğun ailesi gözyaşları içinde kadına sarıldı. Kadın ise sadece gülümsedi, hiçbir karşılık beklemedi. (şefkat, sorumluluk) (Çalışkanlık)

2. Köyün meydanında yapılan koşu yarışında, bir genç diğerlerinden açık ara öne geçti. Fakat bitiş çizgisine birkaç adım kala arkada düşen bir yarışmacının ayağını burktuğunu gördü. Hemen durdu, geri dönüp çocuğa yardım etti. Koluna girerek onu ayağa kaldırdı ve birlikte yürüyerek yarışı tamamladılar. Halk, alkışlarla onları karşıladı. Genç, ödül yerine arkadaşının gülümsemesini kazandı. (yardımseverlik, hoşgörü) (sabır)

3. Şehre gelen tüccar, yanlışlıkla kendisine fazla altın veren yaşlı satıcıya durumu fark ettirmeden uzaklaşabilirdi. Ama bir süre yürüdükten sonra içi rahat etmedi. Geri döndü, fazladan verilen altınları uzattı. Satıcı şaşırıp, hatta başta inanmadı. Tüccar, “Ben ancak böyle rahat uyuyabilirim.” dedi. Sonra sessizce yoluna devam etti. (dürüstlük, özdenetim) (vatanseverlik)

4. Günlerdir süren savaşta askerlerden biri, ağır yaralanan komutanını sırtladı. Ok yağmuru altında kilometrelerce taşıdı onu. Kendi bacağından yaralanmıştı ama durmadı. Komutanı güvenli bir yere ulaştırdıktan sonra bayıldı. Uyandığında ilk sorusu “Komutanım iyi mi?” oldu. Görevi uğruna kendini hiçe saymıştı. (cesaret, sadakat, vatanseverlik) (hoşgörü)

5. Genç kız, kasabada yaşayan yaşlı kadının her hafta pazar alışverişini yapıyordu. Kimse ona bunu yapmasını söylememişti. Kadın yürüyemediği için genç kız, listeyi alır, alışverişi yapar, poşetleri taşırdı. Her gelişinde kadın bir bardak çay demleyip onu beklerdi. Genç kız, çayın yanında getirdiği fırından yeni çıkmış çörekleri paylaşırdı. Aralarındaki bu bağ, kimseye görünmeyen bir sevgiye dönüşmüştü. (şefkat, sevgi) (eşitlik)

6. Nehir kenarında oyun oynayan çocuklar arasında biri diğerlerini sürekli itip kakıyordu. Küçük bir çocuk, yere düşünce dizini kanattı. Diğerleri başta gülse de sonra yaptığına pişman oldu. Yere oturup çocuğun elini tuttu, “Özür dilerim, seni incitmek istememiştim.” dedi. Kendi gömleğinin ucuyla dizindeki kanı sildi. O andan sonra birlikte oynamaya başladılar, bağları daha güçlüydü artık. (empati, sevgi) (çalışkanlık)

7. Üç kardeş, babalarının ölümünden sonra kalan tek tarlayı paylaşmak zorundaydı. Büyük kardeş tarlanın büyük kısmını almak istedi ama sonra iki kardeşinin ihtiyaçlarını düşünerek kararını değiştirdi. Hakkından vazgeçip tarlayı eşit böldü. Ortanca kardeş, onun bu davranışına saygı gösterdi ve birlikte çalışmayı teklif etti. En küçükleri ise gece gizlice daha çok çalışıp ikisine de yardım etti. Tarlaları azdı ama gönülleri zengindi. (adalet, saygı) (cesaret)

8. Kasabada büyük bir yangın çıktığında insanlar eşyalarını kurtarmak için evlerine koştu. Fakat bir kadın, yanan evin arka bahçesindeki kümesin kapısını açmaya gitti. Komşuları “Boş ver, canını

tehlikeye atma.” diye bağırdı. O ise “Onlar da can taşıyor.” diyerek tavukları serbest bıraktı. Sonunda yüzü is içinde, ama kalbi ferah geri döndü. Küçük hayatların da bir değeri vardı onun için. (şefkat, cesaret, sorumluluk) (cömertlik)

9. Derviş, kış günü kapısını çalan dilenciye içeri aldı. Ateşin başına oturttu, yemeğini paylaştı. Üstüne bir de sırtındaki hırkayı verdi. Dilenci şaşkındı, bu kadar iyiliği beklemiyordu. Derviş sadece “Misafir, kapıya kaderle gelir.” dedi. Dilenci, o geceden sonra bir daha kimsenin aç kalmasına gönlü razı olmadı. (cömertlik) (adalet)

11. Yaşlı balıkçı, her sabah denize çıkarken yanında genç çırağını da götürürdü. Çocuk ağları nasıl atacağını, fırtınayı nasıl okuyacağını öğrenirken aynı zamanda sabrı da öğreniyordu. Bir gün oltası denizin dibine takıldığında sinirlenip elindeki fırlattı. Balıkçı sadece sustu, çocuğun siniri geçince yanına gelip “O da deniz gibi, sakinleşince ne tuttuğunu gösterir.” dedi. O günden sonra çocuk ne sinirine yenildi ne de umuduna. Balıkçının suskunluğu, ona yaşam boyu sürececek bir ders oldu. (sabır, özdenetim) (barış)

12. Şehirde büyük bir sel felaketi olmuştu. Herkes kendi eşyasını kurtarmaya çalışırken bir öğretmen, okul binasına koştu. İçeride kitaplar, defterler ve öğrencilerin ödevleri vardı. Elinden geleni yaparak onları yukarı kattaki güvenli yere taşıdı. Günler sonra öğrencileri geri döndüğünde onları tertemiz, kurumuş defterlerle karşıladı. Bu uğurda montunu bile suya kaptırmıştı. (sorumluluk) (hoşgörü)

13. Ormanda avlanan iki arkadaş, bir ayı ile karşılaştılar. Biri ağaca tırmanırken diğeri yere düştü. Ayı yaklaşırken yukarıdaki arkadaş tereddüt etmeden aşağıya indi. Yaralı arkadaşını çekip sürükleyerek güvenli yere ulaştırdı. “Beni bırakmadın.” dedi diğeri. Cevap belliydi: “Beni bırakmanı isteyemezdim.” (cesaret, sadakat) (sabır)

14. Genç bir mühendis, savaş sonrası yıkılmış bir köyde yeniden elektrik hattı çekmek için gönüllü oldu. Kimse gitmek istemiyordu çünkü yol tehlikeliydi. O ise “Orada bir çocuk gece lambasını yakmayı bekliyorsa, bu yeterli bir sebeptir.” dedi. Günlerce çalıştı, sonunda köy ışığa kavuştu. O an herkes sevinçle bağırdı. Işık, barışın en sessiz nişanıdır. (vatanseverlik, barış) (özdenetim)

15. Bir ülkenin spor takımı, ezeli rakibiyle barış sürecinden sonra ilk kez karşı karşıya geldi. Taraftarlar tedirgindi, ortam gergindi. Takım kaptanı rakip oyuncuya sarılıp formasını değiştirdi. Tribünlerde sessizlik, ardından alkış yankılandı. O gün skor unutuldu, hareket hatırlandı. Spor bazen barışı kurar, silahlar değil. (barış, saygı) (dürüstlük)

16. Genç bir kadın gazeteci, yıllarca savaşla ilgili haberler yapmıştı. Bir gün barış görüşmeleri başladığında mikrofonu bıraktı ve iki tarafın kadınlarını bir araya getirdi. Onlarla birlikte bir dayanışma ağı kurdu. Düşman sanılan insanlar aynı sofrada çay içmeye başladı. “Silahların değil, kelimelerin gücüne inanın.” diyordu. Gerçek zafer, çatışmayı durdurabilmektir. (barış, cesaret) (dürüstlük)

17. Yaşlı kadının çatısı yağmurda akıtmaya başlamıştı. Kimse ilgilenmemişti çünkü o biraz huysuzdu. Ama komşu çocukları kendi aralarında anlaşır bir plan yaptılar. Bir sabah herkes bir aletle evinin önünde belirdi. Göz göze bile gelmeden çatıyı tamir edip geri döndüler. Kadın, ilk defa sessizce pencereye bir çiçek koydu. (hoşgörü, empati, sorumluluk) (özdenetim)

18. Prens, düşman kralın oğlunu esir aldıktan sonra onu zindana atmak yerine kendi çadırına aldı. Herkes onu uyarmıştı, düşmanın oğlu hain olabilir diye. Ama prens onunla konuştu, onu tanımaya çalıştı. Günler geçtikçe iki genç arasında beklenmedik bir bağ oluştu. Esir, bir gece prensi kaçınılmaz bir tuzaktan kurtardı. Güven, savaşın bile üstündeydi. (güven) (sorumluluk)

19. Küçük kız, okuldan her döndüğünde annesi için kapıyı açar, terliğini uzatırdı. Kimse ondan bunu istememişti, alışkanlığa dönüşmüştü. Bir gün annesi çok yorgun geldiğinde başını kızının omzuna koydu ve sessizce ağladı. Kız, ona battaniye getirdi ve hiçbir şey sormadan yanına oturdu. Sadece elini tuttu. O gün, annesi yeniden güldü. (şefkat, sevgi) (cesaret)

20. Gece boyunca dağ başında bekleyen çoban, kurt ulumalarını duyduğunda hemen köylüleri uyandırdı. Sürüyü kurtarmak için elindeki meşaleyle dağa koştu. Kurtlar kaçtı ama çoban yalnız başına geri dönmek zorundaydı. Ertesi gün köy halkı sabah erkenden kapısına geldi. Ona bir torba erzak ve bir ceket verdiler. Cesareti, köyün sessiz teşekkürüdür. (cesaret, sorumluluk, sadakat) (adalet)

21. İki kardeş, aynı gün sınava hazırlanıyordu ama evde tek bir çalışma lambası vardı. Biri lambayı kardeşine verdi, “Senin daha çok ihtiyacın var.” dedi. Geceyi mum ışığında geçirdi ama hiç şikâyet etmedi. Sabah olduğunda gözleri uykusuzluktan kan çanağı gibiydi. Ama kardeşi o geceyi asla unutmadı. Çünkü bazı ışıklar, sadece gözle görülmez. (cömertlik, sevgi) (sorumluluk)

22. Genç kadın, kayınvalidesiyle aynı evde yaşamaya başlamıştı. Başta ikisi de zorlandı ama kadın hep sabırlıydı. Her sabah ilk kahveyi ona verir, sohbete başlardı. Bir gün yaşlı kadın, hasta olduğunda genç kadın onu hiç yalnız bırakmadı. Sirtını ovuşturdu, çorba pişirdi. Sessizce içini ısıttı. (sabır, saygı, hoşgörü) (eşitlik)

23. Yolculuk sırasında atı tökezleyip düşen genç, ayağını burktu. Yanındaki arkadaşları yola devam edebilirdi ama biri geri dönüp onunla birlikte kaldı. Geceleri onu ateşin başında bekledi, yemeklerini paylaştı. Yaralı genç, birkaç gün sonra tekrar yürüyebildi. Dostu, “Sen olsaydın aynısını yapardın.” dedi. İkisi de bu yolculuktan dostluktan fazlasını kazanmıştı. (sadakat, şefkat, sevgi) (dürüstlük)

21. Kasabanın en fakir kadını, pazar günü kapısına gelen aç bir yabancıyı geri çevirmedi. Evde tek bir tabak yemek vardı, onu da onunla paylaştı. Yabancı teşekkür edip ayrıldığında kadın pencereden sessizce dua etti. Birkaç gün sonra aynı adam, bu kez yardım etmek için döndü. Elinde un, yağ ve sıcak bir çorba vardı. Cömertlik bazen bir tabağın içine sığar. (cömertlik, şefkat) (sabır)

22. Savaş sonrası köye dönen asker, kendi evini değil, yakılan okulu onarmaya koyuldu. “Yeni nesil buradan yürümeli.” dedi çevresindekilere. Her gün tek başına taş taşıdı, tahta biçti. Zamanla

köyden başkaları da katıldı. Birkaç ay sonra okul tekrar açıldığında çocukların sevinci her şeyi unutturdu. Binalar değil, niyet inşa eder. (sorumluluk, vatanseverlik, sevgi) (eşitlik)

23. Küçük çocuk, sınıfta herkesin alay ettiği bir arkadaşının yanına oturdu. Onunla birlikte kalemini paylaştı, oyunlarda da onu seçti. Diğer çocuklar önce şaşırdı, sonra birer birer yaklaşımaya başladılar. Birkaç hafta sonra o çocuk artık yalnız değildi. Tüm sınıfın havası değişti. Değişim bazen tek bir el uzatmakla başlar. (empati, saygı, hoşgörü) (vatanseverlik)

24. Bir grup genç, dağ yürüyüşüne çıkmıştı. İçlerinden biri yorulup geride kalınca, diğerleri hızla zirveye çıktı. Fakat içlerinden biri, yavaş yürüyeni yalnız bırakmadı. Onunla birlikte adım adım yürüdü, moral verdi. Zirveye geç ulaştılar ama oraya birlikte vardılar. Bazı zirveler yalnızken değil, birlikte anlam kazanır. (sabır, sadakat, empati) (dürüstlük)

25. Yaşlı bir adam, otobüste ayakta duran hamile kadını görünce hemen kalktı. Gençler oturmaya devam etti ama o bastonuna yaslanıp kadının rahatça oturmasını sağladı. Kadın teşekkür ettiğinde sadece başını eğdi. Onun için bu, alışkanlıktı. O günden sonra gençlerden biri bu davranışı örnek aldı. Bir iyilik, bin davranış doğurur. (saygı, sorumluluk) (sabır)

26. Çocukken kendisine kitap alan komşusunu hiç unutmayan genç, yıllar sonra bir kütüphane kurdu. İçine o kitabı ilk sıraya koydu. Açılışta gözleri dolmuştu ama gülümsüyordu. “Bir kitapla başlayan her şey.” dedi. Komşusu orada değildi ama kalbindeydi. Bazı borçlar teşekkürle değil, hizmetle ödenir. (sadakat, sorumluluk, sevgi) (barış)

27. Uzak diyarlardan gelen bir tüccar, pazarda dilini bilmediği bir satıcıyla anlaşmakta zorlandı. Fakat bir çocuk yanlarına gelip ikisinin arasında çeviri yaptı. Gülerек konuşmalarını sağladı, alışverişi kolaylaştırdı. Tüccar ona bir kese para vermek istedi, ama çocuk reddetti. “Ben sadece yardım ettim.” dedi. O çocuk, barışın ve anlayışın diliydi. (empati, dürüstlük, hoşgörü) (adalet)

28. Genç kadın, günlerdir çalıştığı yarışmada birinci oldu. Ancak sonrasında jüri, onun rakibine ait bir fikri kullandığını fark etti. Kadın, durumu inkar etmedi. Özür dileyerek ödülü iade etti ve yarışmadan çekildi. Kazanmak yerine doğruyu seçti. (dürüstlük, adalet, özdenetim) (şefkat)

29. Bir halk ozanı, her akşam köy meydanında hikâyeler anlatırdı. Bir gün, kendisiyle alay eden biri geldi ve onu aşağıladı. Ozan sustu, yalnızca yeni bir masal anlattı. Bu kez kahramanı, kalbiyle konuşan bir bilgeydi. Dinleyenler her şeyi anladı ama ozan bir tek söz söylemedi. Çünkü bazı cevaplar sessizlikle verilir. (özdenetim, sabır, saygı) (eşitlik)

31. Genç bir seyyah, yolda çamura saplanmış bir arabayla karşılaştı. Arabada yaşlı bir çift oturuyordu ve yardım edebilecek kimse yoktu. Seyyah kollarını sıvayıp tekerlekleri tek tek çamurdan kurtardı. Ellerini temizlemeden yola devam etti. Yaşlı çift ona dua ederek arkasından baktı. Seyyah için sadece doğru olanı yapmıştı. (şefkat) (sabır)

32. Bakkaldan alışveriş yapan küçük çocuk, fazla para üstü aldığını eve döndüğünde fark etti. Annesine söyleyince birlikte hemen dükkâna döndüler. Çocuk, parayı uzatıp “Bu bana ait değil.”

dedi. Bakkal gülümsedi ve ona bir şeker uzattı. “Asıl kazancım bu yaptığının karşılığı” dedi. Çocuk, bir gün o dükkânı devraldı. (dürüstlük, özdenetim) (cesaret)

33. Nehir kenarında yaşayan köylüler, her yıl taşkınlarla uğraşmak zorunda kalıyordu. Bir genç, çözüm bulmak için kitaplar okudu, diğer köyleri gezdi. Sonunda taşkınları yönlendirecek bir set önerisiyle geldi. Başta ciddiye alınmasa da çalışmalarıyla köyü ikna etti. Gönüllülerle haftalarca çalışarak seti inşa ettiler. O yıl nehir sessiz aktı. (cesaret, sorumluluk, sabır) (eşitlik)

34. Sınıfta sürekli dışlanan bir çocuk, teneffüste yalnız kalıyordu. Diğerleri ona tuhaf isimler takmıştı. Bir gün sınıf başkanı yanına gidip onunla birlikte oturdu. Sonra birlikte top oynadılar. Bu davranış diğer çocukları da etkiledi. Günler sonra sınıf artık daha güleryüzlüydü. (empati, saygı, hoşgörü) (vatanseverlik)

35. Bir kervancı, yolda karşılaştığı susuz bir adama matarasını uzattı. Adam, matarayı boşaltana kadar içti. Kervancı, kendi susuzluğunu düşünmedi bile. “Sen yaşarsan ben de yürürüm” dedi. Sonraki köyde su bulana kadar ağzını bile aralamadı. Çünkü paylaşmak sadece el değil, yürek işiydi. (cömertlik, sabır) (çalışkanlık)

36. Öğrenciler okulda pano hazırlarken bir çocuk herkesin fikrini dinleyip en güzel olanı seçmeye çalıştı. Bazı arkadaşları sadece kendi fikrinde ısrar etti ama o sakinliğini korudu. En sonunda herkesin katkı sunduğu bir afiş çıktı ortaya. Tüm sınıf gururla panoya astı. Öğretmen sadece “Aferin.” dedi. O çocuk büyüyünce öğretmen oldu. (hoşgörü, özdenetim, saygı) (adalet)

37. Savaşta esir düşen bir asker, sorguda arkadaşlarının adını vermedi. Aç bırakıldı, soğuğa terk edildi. Ama ağzından bir tek isim çıkmadı. Günler sonra serbest bırakıldığında vücudu yorgun ama başı dimdikti. Onu karşılayanlar, sessizliğine saygı duruşunda bulundu. Çünkü onur, bazen söylenmeyen sözdedir. (sadakat, cesaret, özdenetim) (eşitlik)

38. Ormandan odun toplayan adam, karşısına çıkan yaralı bir tilkiye rastladı. Hayvan korkudan kaçamadı. Adam, tilkiyi zarar vermeden sarıp köyün veterinerine götürdü. Onu iyileştirene kadar evinin köşesinde baktı. Tilki iyileştiğinde sessizce ormana döndü. Adam, sadece gülümsedi. (şefkat, güvenilirlik) (dürüstlük)

39. Öğretmen, sınavda kopya çektiğinden şüphelendiği öğrenciyi yanına çağırdı. Öğrenci önce inkâr etti, ama sonra gözleri dolarak her şeyi itiraf etti. Cezasını kabul etti ama bir daha yapmayacağına söz verdi. Öğretmen onu affetti ama ikinci bir şansın değerini anlattı. O gün çocuk sadece ders değil, karakter kazandı. (dürüstlük, sorumluluk) (vatanseverlik)

40. Büyük bir düğünde hizmet eden genç, düşürdüğü tepsiden sonra herkesin bakışları altında ağlamak üzereydi. Damat hemen yanına gelip yere çöktü, ona yardım etti. “Hepimiz hata yaparız.” dedi. Misafirler sessizleşti. O gece gencin yüzünde yeniden bir gülümseme belirdi. Küçük bir hareket, büyük bir yürek ister. (saygı, şefkat) (adalet)

EK-10. 7. Hafta Uygulama Plânı

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

MASAL OLUŞTURMA ETKİNLİĞİ YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DERS İŞLENİŞ PLÂNI

DERS	Masal ve Destanlarımız
SINIF	7. Sınıf
ÜNİTE/METİN	Masal Oluşturma Etkinliği
DEĞERLER	Cesaret, sadakat, adalet, merhamet, vatanseverlik, sabır, çalışkanlık, yardımseverlik, dürüstlük vb.
SÜRE	2+ (1) Ders Saati
TARİH	-

DERSE BAŞLARKEN

Uygulayıcı dersin başında öğrencilere önceki haftalarda işlenen konuları hatırlatır. Ardından öğrencilerin en çok etkilendikleri ve unutamadıkları konu başlığını sorar. Verilen yanıtların sebeplerini sorarak tartışma ortamı oluşturur.

Öğrenciler düşüncelerini belirttikten sonra uygulayıcı bu haftaki uygulamayı açıklar.

ETKİNLİK

Bu etkinlikte “Aşağıda bir masal metninden alınan bölümler bulunmaktadır. İlgili bölümleri dikkate alarak masalı tamamlayınız.” ifadesi yer almaktadır. Üretken yapay zekâ uygulaması yardımıyla oluşturulan bu masalın serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun olarak öğrencilerin metni tamamlaması beklenir. Uygulayıcı, öğrencilere -üretken yapay zekâ uygulamasının da yönlendirmesiyle- metni yazarken şu uyarılarda bulunur:

1. Masalın Yapı Unsurlarını Tanıma

Öğrenciler serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin görevlerini kavramalıdır:

- **Serim:** Kahraman, mekân, zaman ve temel durum tanıtılır.
- **Düğüm:** Sorun ya da çatışma ortaya çıkar, olaylar gelişir.
- **Çözüm:** Sorun çözülür, sonuca ulaşılır.

2. Masalın Dil ve Üslubunu Koruma

Öğrenciler metni tamamlarken aşağıdaki dil özelliklerine dikkat etmelidir:

- “Evvel zaman içinde...” gibi **masala özgü tekerlemeler**,
- **Deyim, atasözü veya mecazlı anlatım** kullanımı,
- **Akıcı, yalın ve halk anlatısına uygun bir dil**.

3. Erdem ve Değer Temasını Gözetme

Öğrencilerin tamamlayacağı kısımlarda da şu **erdem ve değerler** yer almalı:

- **Merhamet** (yaşlı kadına yardım),
- **Paylaşma ve empati** (hırsızlara ekmek verme),
- **Sabır ve azim** (taşı kaldırmaya çalışması),
- **Alçakgönüllülük** (dönüşte beyliği kabul etmeyip halka ithaf etmesi).

4. Olay Örgüsünün Mantıksal Tutarlılığı

Masalın kurgusal akışı içinde:

- Kahramanın **bir amaca ulaşmak için yola çıkması**,
- **Engellerle karşılaşması ve değerler doğrultusunda çözüm üretmesi**,
- Sonunda **öğüt içeren** veya **değer vurgulayan** bir sona ulaşılması beklenir.

5. Karakter ve Mekân Uyumluluğu

- Karakterin (Yiğit Ali) **özgünlüğü korunmalı**,
- Yer adları, olay örgüsü ve karakterler **Türk kültürüne uygun olmalı**,
- Yeni karakterler ya da engeller eklense bile **masalın evrenine aykırı olmamalı**.

Metni tamamlamaları için öğrencilere 1 ders süresi verilir. İsteyen öğrencilerin grup oluşturarak yazmalarına imkân tanınabilir. Tamamlama etkinliği bittikten sonra her öğrencinin yazdığı metni okuması istenir. Diğer öğrencilerin değerlendirme yapması istenir.

ALTIN YÜREĞİN SIRRI

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, uzak diyarların birinde, **Karakaya Köyü** adlı küçük ama dirayetli bir yer varmış. Bu köyde, **Toprak Ana'nın** bereketiyle yaşayan insanlar çalışır, paylaşır, dua eder ve huzur içinde yaşarlarmış. Fakat bir sabah, dağın doruklarından kara dumanlar yükselmeye başlamış. Ardından **Kayabeyi Irmağı** kurumuş, tarlalar çoraklaşmış.

Köy halkı toplanıp çare aramış. En yaşlı bilge olan **Dede Korkmaz**, toprağı dinleyip şöyle demiş:

“Bu toprak, sadece sabanla değil, yürekle yeşerir. Altın Yürek adındaki efsanevi nesne yeniden bulunmadan bereket dönmezmiş. O yürek, yalnızca dürüst, merhametli ve sabırlı biri tarafından ortaya çıkarılmış.”

Köyden nice yiğit, nice kurnaz delikanlı bu hazineyi aramaya gitmiş ama her biri ya yolda kaybolmuş ya da dönünce gönlünü yitirmiş. O sırada, köyün fırıncısının oğlu **Yiğit Ali**, kimselerin ummadığı biri, ayağa kalkmış:

“Ben gideyim. Toprağımız için el değmemiş yollara düşeyim.”

Anası:

“Oğlum sen daha dağ yolu bile bilmezsin,” dese de, Ali kararlıymış.

Yanına sadece ekmek, su ve ninesinin verdiği dualı tespihi alarak yola koyulmuş.

İlk gün, bir dere kenarında **ağlayan yaşlı bir kadın** görmüş. Kadın, kırılan testisini taşıyamıyormuş. Yiğit Ali, yolunu uzatmış, su taşımış. Kadın teşekkür edip ona demiş ki:

“Merhametli olan, zorlukta yolunu kaybetmez.”

İkinci gün, **yolunu kesen üç hırsız**, Ali’nin azığını almak istemiş. Ama o ne dövüşmüş, ne kaçmış. Onlara ekmeğini paylaşmış. Hırsızlar şaşırıp şöyle demiş:

“Bunca yiğit karşımıza çıktı ama sen kalbini sundun. Biz hırsız değil, açtık.”

Böylece Ali, kavga etmeden yolu geçmiş.

Üçüncü gün, **Sırlı Dağ’ın** kapısına geldiğinde büyük bir taş, geçidi kapamış. Ali, günlerce taşı oynatmaya çalışmış ama nafi. Yorulmuş, aç kalmış ama umudunu yitirmemiş. Sonunda dua etmiş:

“Ben kendim için değil, köyüm için geldim. Gücüm yetmezse sabrım yetsin.”

O an taş çatlamış ve içinden altın gibi parlayan bir kalp çıkmış. Bu, **Altın Yürek**’miş.

Yiğit Ali kalbi alıp köyüne dönmüş. Irmak yeniden akmış, ağaçlar yeşermiş, tarlalar ürün vermiş. Köyde kimse aç kalmamış.

Ama en güzeli, halk Ali’ye bey demiş, o ise şöyle demiş:

“Ben sadece kalbimi açtım, kalp de bana yolunu açtı.”

O günden sonra Karakaya Köyü’nde çocuklara şöyle öğretilmiş:

“Yiğitlik bilekte değil, yürekte başlar.”

Masal Tamamlama Etkinliği

Aşağıda bir masal metninden alınan bölümler bulunmaktadır. İlgili bölümleri dikkate alarak masalı tamamlayınız. Başlık belirlemeyi unutmayınız.

.....

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, uzak diyarların birinde, **Karakaya Köyü** adlı küçük ama dirayetli bir yer varmış. Bu köyde, **Toprak Ana’nın** bereketiyle yaşayan insanlar çalışır, paylaşır, dua eder ve huzur içinde yaşarlarmış. Fakat bir sabah, dağın doruklarından kara dumanlar yükselmeye başlamış. Ardından **Kayabeyi Irmağı** kurumuş, tarlalar çoraklaşmış.

İkinci gün, yolunu kesen üç hırsız Ali’nin azığını almak istemiş. Ama o ne dövüşmüş, ne kaçmış. Onlara ekmeğini paylaşmış. Hırsızlar şaşırıp şöyle demiş:

O günden sonra Karakaya Köyü’nde çocuklara şöyle öğretilmiş:

“Yiğitlik bilekte değil, yürekte başlar.”

.../.../2025

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

EK-12. Ders Gözlem Formu**ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ
GÖZLEM FORMU**

UYGULAYICI DERS GÖZLEM VE YÖNETİM BİLGİLERİ	
Dersin Tarihi/Haftası	
Sınıf/Şube	
Ders Saati	
Dersin Konu Başlığı	
Gözlem Aralığı	
Öğrenci Sayısı	
UYGULAYICI GÖZLEM NOTLARI	
Ders Süreci (Saat/Dakika)	Etkinlikler

EK-13. Öğreci Günlüğü

..../..../2025

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

EK-14. Masal ve Destanlarımız Dersi Tutum Ölçeği

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda 25 maddeden oluşan bir ölçek bulunmaktadır. Bu ölçek sizin Masal ve Destanlarımız seçmeli dersine yönelik duygu ve düşüncenizi anlamaya yöneliktir. Bu ölçekte verdiğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. İşaretlediğiniz seçenekleri başka kişiler görmeyecek ve bilmeyecektir. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı belirtmeniz istenmemektedir. Her maddeyi dikkatli okuduktan sonra maddelere hangi derecede katıldığınızı belirlemek için maddelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olandan yalnız bir tanesine “x” işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenekte doğruluk veya yanlışlık aranması söz konusu değildir. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Mehmet Miraç SERT

Doktora Öğrencisi

No	Madde	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
1.	Masal ve Destanlarımız dersi kültürümüzün farklı yönlerini öğrenmeme yardımcı oluyor.					
2.	Masal ve Destanlarımız dersi sayesinde geçmişimizdeki önemli olayları ve karakterleri daha iyi anlıyorum.					
3.	Masal ve Destanlarımız dersi sayesinde kültürel değerlerimizi daha iyi öğreniyorum.					
4.	Masal ve Destanlarımız dersi sayesinde çevremdeki toplumsal olayları daha iyi değerlendirebiliyorum.					
5.	Masal ve Destanlarımız dersi sayesinde masalların ve destanların içeriğini daha iyi anlıyorum.					
6.	Destanlar sayesinde tarihimizin önemli olay ve kahramanları hakkında bilgi ediniyorum.					
7.	Masal ve Destanlarımız ders içeriklerinin toplumumuzun kültürel ve toplumsal yapısını anlamama yardımcı olduğuna inanıyorum.					
8.	Destanlar, geçmişteki insanların yaşam biçimlerini ve değerlerini anlamama katkı sağladığını düşünüyorum.					
9.	Masal ve Destanlarımız dersini sıkıcı buluyorum.					
10.	Masal ve destanlar, modern çağda ilgi çekici değildir.					
11.	Masal ve Destanlarımız dersinin bana bir şey katmadığı inancındayım.					
12.	Masal ve Destanlarımız dersindeki olaylar ve karakterler çok abartılı geliyor.					
13.	Masal ve Destanlarımız dersini gereksiz buluyorum.					
14.	Bu derste hikâyelerin gerçek hayatta bir karşılığı olmadığına inanıyorum.					
15.	Masal ve Destanlarımız dersindeki kahramanlık hikâyeleri bana inandırıcı gelmiyor.					
16.	Masal ve Destanlarımız dersinin hayal gücümü geliştirdiğini sanmıyorum.					
17.	Masal ve Destanlarımız dersindeki anlatımlar beni hiç etkilemiyor.					

18.	Masal ve Destanlarımız dersinin içeriği bana ilgi çekici gelmiyor.					
19.	Masal veya Destanlarımız dersinde yer alan canlandırma etkinliklerini yapıyorum.					
20.	Derste anlatılan masal ve destanları kendi başıma araştırıyorum.					
21.	Masal ve Destanlarımız dersinde öğrendiklerimi günlük yaşamda uyguluyorum.					
22.	Masal ve Destanlarımız dersinde öğrendiğim hikâyeleri arkadaşlarıma ve aileme anlatıyorum.					
23.	Masal ve Destanlarımız dersinde verilen yazma görevlerini tamamlıyorum.					
24.	Masal ve Destanlarımız dersinde öğrendiğim bilgileri projelerde kullanıyorum.					
25.	Masal ve Destanlarımız dersinde yapılan grup çalışmalarına aktif olarak katılıyorum.					



EK-15. Öğrenci Ön Görüşme Formu

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ÖĞRENCİ ÖN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme sorusu: Öğrencilerin Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumu ve derse bakış açısı nasıldır? Öğrenciler derste edindiği değerleri günlük hayata/ yaşama aktarabiliyorlar mı/içselleştirebiliyorlar mı?

Adı:

Soyadı:

- Bu görüşme formu siz değerli öğrencilerin Masal ve Destanlarımız seçmeli dersinde edindiğiniz deneyimleri öğrenmek, özellikle derste edindiğiniz değerlerle ilgili bakış açınız ve bunları edinmeniz noktasındaki görüşlerinizi almak ve değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Soruları içtenlikle cevaplandırmanız öğretmeninizin yaptığı araştırma için büyük önem taşımaktadır.
- Görüşmede belirteceğiniz tüm hususlar gizli kalacaktır. Üçüncü kişilerin belirttiğiniz hususları görmesi mümkün olmayacaktır. Kişisel bilgileriniz gizli kalacaktır.

1. Masal ve Destanlarımız dersine katılımınız şimdiye kadar nasıldı?
2. Masal ve destanlarımız dersini farklı bir uygulamayla/yöntemle işlemek ister miydiniz? Neden?
3. Masal ve Destanlarımız dersinde yer alan değerlerin sizde uyandırdığı etki nasıl olmuştur? Açıklar mısınız?
4. Masal ve Destanlarımız dersinde edindiğiniz değerleri günlük yaşama yansıtabiliyor musunuz? Açıklayınız.
5. Masal ve Destanlarımız dersinde sizi rahatsız eden bir durum oldu mu? Olduysa açıkla mısınız?
6. Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumunuz ne düzeydedir?

EK-16. Öğrenci Son Görüşme Formu

ORTAOKUL MASAL VE DESTANLARIMIZ SEÇMELİ DERSİ

ÖĞRENCİ SON GÖRÜŞME FORMU

Görüşme sorusu: Öğrencilerin araştırma süreci sonunda Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumu ve derse bakış açısı nasıldır? Öğrenciler derste edindiği değerleri günlük hayata/yaşama aktarabiliyorlar mı/İçselleştirebiliyorlar mı?

Adı:

Soyadı:

- Bu görüşme formu siz değerli öğrencilerin Masal ve Destanlarımız seçmeli dersinde edindiğiniz deneyimleri öğrenmek, özellikle derste edindiğiniz değerlerle ilgili bakış açınız ve bunları edinmeniz noktasındaki görüşlerinizi almak ve değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Soruları içtenlikle cevaplandırmanız öğretmeninizin yaptığı araştırma için büyük önem taşımaktadır.
- Görüşmede belirteceğiniz tüm hususlar gizli kalacaktır. Üçüncü kişilerin belirttiğiniz hususları görmesi mümkün olmayacaktır. Kişisel bilgileriniz gizli kalacaktır.

1. Masal ve Destanlarımız dersine katılımınız yeni süreçle nasıl oldu?
2. Masal ve destanlarımız dersini farklı bir uygulamayla/yöntemle işlediniz. Bununla ilgili olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir?
3. Masal ve Destanlarımız dersinde yer alan değerlerin sizde uyandırdığı etki nasıl olmuştur? Açıklar mısınız?
4. Masal ve Destanlarımız dersinde edindiğiniz değerleri günlük yaşama yansıtabiliyor musunuz? Açıklayınız.
5. Masal ve Destanlarımız dersinde sizi rahatsız eden bir durum oldu mu? Olduysa açıkla- r mısınız?
6. Masal ve Destanlarımız dersine yönelik tutumunuz ne düzeydedir?

Ek-17. Envanter Kullanım İzinleri

ENVANTER/ÖLÇEK KULLANIM İZİN FORMU

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Miraç SERT tarafından yürütülecek olan "Masal ve Destanlarımız dersinde Öğrencilerin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeyleri ile Derse Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi" adlı tez çalışmasında tarafımızca geliştirilmiş olan "Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri"nin kullanılmasına izin veriyorum.

yapacağınız çalışmada "**Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri**" ni tabii ki kullanabilirsiniz.

Akademik dünyaya vereceğiniz emeklerden dolayı şimdiden teşekkür ederim. Sağlıklı günler ve iyi çalışmalar dilerim...

Ek-18. Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanteri

1) Ahlâki Duyarlılık Ölçeği

MADDE NO		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Başka insanlara adaletsiz davranıldığını görürsem üzülürüm.	①	②	③	④	⑤
2	Dürüst davranan insanları gördüğüm zaman mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
3	Ülkem için fedakârlık yapan insanlara büyük bir minnet duyarım.	①	②	③	④	⑤
4	Yardıma muhtaç insanlara yardım edildiğini görmek beni mutlu eder	①	②	③	④	⑤
5	Öfkelendiği halde kendini kontrol eden insanları gördüğümde mutlu olurum	①	②	③	④	⑤
6	Bana dostça davranan insanları kolayca fark ederim.	①	②	③	④	⑤
7	İnsanların kendilerini kontrol edemeyip aceleci davranması beni üzzer	①	②	③	④	⑤
8	Bir annenin yavrusunu sevdiğini, ona şefkat gösterdiğini görmek beni mutlu eder	①	②	③	④	⑤
9	Benimle ilgili işlerde üzerime düşen görevler bulunabileceğini fark ederim	①	②	③	④	⑤
10	Başkalarına saygısız davranıldığı zaman rahatsız olurum.	①	②	③	④	⑤

2) Ahlâki Motivasyon Ölçeği

MADDE NO		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Dostlarımla mutlu olmaları için fedakârlıklar yapabilirim.	①	②	③	④	⑤
2	Sevdiğim insanlara zarar gelmemesi için fedakârlık yapmak beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
3	Doğru olanı yapmak için zorluklarla mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
4	Bir insandan hoşlanmasam da ona saygılı davranmak için kendimle mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
5	Görevlerimi yerine getirmek için gerekirse hayatımda bazı değişiklikler yaparım.	①	②	③	④	⑤
6	Ülkeme faydalı bir insan olmak için pek çok fedakârlık yaparım.	①	②	③	④	⑤
7	Sınavda çok rahat kopya çekebileceğim bir durumda kopya çekmemek için kendimle mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
8	Ödevlerimi yapmak istemesem de kendimle mücadele ederek ödevlerimi yapmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
9	Sevdiğim şeylerden vazgeçmem gerekse bile yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmek için kendimi zorlarım.	①	②	③	④	⑤
10	Okulda dersi dinlemek istemediğim zamanlar kendimi zorlayarak dersi dinlemek için çaba harcarım.	①	②	③	④	⑤

3) Ahlaki Yargı Ölçeği

MADDE NO		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Dürüst insanların mutlu olacağını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
2	Sevgi ile davranmanın yolları hakkında düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
3	Davranışların saygısızca olup olmadığına karar vermek için düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
4	Diğer insanlara ve canlılara daha fazla nasıl yardımcı olurum?	①	②	③	④	⑤
5	Bir dersten başarısız olduğumda bunu düzeltmek için neler yapmam gerektiğini planlarım.	①	②	③	④	⑤
6	Ülkeme faydalı olmak için daha çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
7	Sınıf başkanı olursam kimsenin hakkını yememek için nasıl davranmam gerektiğini düşünerek karar veririm.	①	②	③	④	⑤
8	Sorumluluklarımı neden yerine getirmem gerektiği hakkında düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
9	Dostlarımla aramı iyi tutmak için yapabileceklerimi düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
10	Daha sabırlı bir insan olmam gerekir mi?" konusunda düşünürüm.	①	②	③	④	⑤

4) Ahlaki Davranış Ölçeği

MADDE NO		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Her durumda adaletli davranırım.	①	②	③	④	⑤
2	Yalan söylemem.	①	②	③	④	⑤
3	Ülkeme ait sembolere her zaman saygılıyım.	①	②	③	④	⑤
4	Dostumun başına bir şey geldiğinde ona destek olurum.	①	②	③	④	⑤
5	Benden yardım isteyen insanlara yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
6	Canlıları severim.	①	②	③	④	⑤
7	İnsanlara saygılı davranırım.	①	②	③	④	⑤
8	Ödevlerimi yaparım.	①	②	③	④	⑤
9	İnsanlarla konuşurken sözlerini kesmeden sabırla dinlerim.	①	②	③	④	⑤
10	Derste kimseyi rahatsız etmem.	①	②	③	④	⑤

Ek-19. Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN KÖK DEĞERLERİ İÇSELLEŞTİRME DÜZEYLERİ İLE DERSE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmada amaç, masal ve destanlarımız dersinde 7. sınıf öğrencilerinin kök değerleri içselleştirme düzeyleri ile derse yönelik tutumlarının belirlenmesidir.

Velisi bulunduğum 7/C sınıfı numaralı öğrenci’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. .../.../.....

İmza:

Ses / Görüntü Kaydı Veli Onamı

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde
çocukta kayıtlar alınmayacaktır

***Araştırmada ses/görüntü kaydı alınacaksa Ses Görüntü Kaydı Veli Onam kutucuğu formda yer almalı, ses/görüntü kaydı alınmayacaksa Ses Görüntü Kaydı Veli Onam kutucuğu formdan çıkarılmalıdır.**

Ek-20. Araştırmacı Üretken Yapay Zekâ Kursiyer Belgesi

			
ELAZIĞ VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ			
<i>Kurs Belgesi</i>			
Belirtilen kursu başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazandınız.			
KURSIYE			
EĞİTİM FAALİYETİNİN			
	Başarı Puanı: 95		Başarı Düzeyi: A
	Numarası: 2026230054		Süresi: 15 Saat

Abdullahiye ADISOY

BERKAT ÇALIK

Ek-21. Komite Günlüğü

KOMİTE GÜNLÜĞÜ

MASAL VE DESTANLARIMIZ DERSİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE
ÖĞRENCİLERİN KÖK DEĞERLERİ İÇSELLEŞTİRME SÜRECİ

Tarih: 27.12.2024

Saat: 14.00

Toplantı Yeri: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi derslikleri

Katılımcılar: Prof. Dr. Songül TAŞ (Danışman)

Doç. Dr. Bahar DOĞAN KÂHTALI (Üye)

Doç. Dr. Başak KASA AYTEN (Üye)

Konular: Uygulama öncesinde aşağıdaki konular hakkında öneriler alınmıştır:

- Üretken yapay zekânın derste kullanımı
- Uygulama sürecinde öğrenci ilgisinin korunması
- Veri toplama araçlarının kullanımı

Öneriler:

- Üretken yapay zekâ, eylem plânlarının uygulanma sürecinde katılımcıların seviyesine ve dersin konumuna göre uygun bir şekilde kullanılmalıdır. Dersle ilgili olmayan durumlarda kullanılmamalı, sınırlandırmalar getirilmelidir.
- Öğrenci ilgisinin azalmaması için öğrencilerin ders içerisindeki davranışları ve etkinliklere yönelik yaklaşımları gözlemlenmelidir. Bu anlamda öğrencilerin ilgilerini çeken etkinliklerin sayısı ve bu etkinliklere ayrılan süreler arttırılmalıdır.
- Öğrenci günlükleri, araştırmacı gözlem formları ve günlükleri, amaçlarına uygun olarak kullanılmalıdır. Bu araçlar haftalık uygulamaların ardından araştırmacı tarafından tasnif edilmeli, sanal ortama aktarılmalı ve okunmalıdır. Elde edilen verilerden notlar alınmalıdır.

Araştırmacı Görüşü:

- Üretken yapay zekânın kullanımı, katılımcıların seviyesine uygun bir şekilde plânlanacaktır
- Öğrenci güdülenmesi konusu, uygulama işleyişine eklenecektir.
- Veri toplama araçlarının kullanımı konusunda katılımcılara ön bilgilendirmeler yapılarak sürecin verimli geçmesi sağlanacaktır.